A Residência Pedagógica na UFFS:
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2020-2022)
UFFS
Organizadores:
Adriana Maria Andreis
Demétrio Alves Paz
Oto João Petry
UFFS
EDITORA

A Residência Pedagógica na UFFS:

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2020-2022)

Organizadores
Adriana Maria Andreis
Demétrio Alves Paz
Oto João Petry

Esta obra é dedicada a todos
que acreditam numa educação pública,
gratuita e de qualidade para todos os brasileiros.

Agradecimentos

Aos servidores da UFFS, Joel Bavaresco e Eduardo Luiz
Tomasini, pois sem a ajuda e o apoio dos dois
esta obra não seria possível.

Sumário

Prefácio

"Quero que a melhoria da formação de professores seja uma obsessão do Mec. Quero que o Mec pense 24 horas por dia na formação de professores, que a gente consiga dar resultados para esta questão da formação de professores.

[...]

A qualidade do processo educacional é determinada pela formação de professores." (Extraído do discurso de posse do Ministro Henrique Paim, em 3 de fevereiro de 2014.)

A leitura do livro *A Residência Pedagógica na UFFS: Reflexões sobre a Formação de Professores (2020-2022)* me fez lembrar de duas questões importantes: (1) do processo de criação da nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Nova Capes e, mais especificamente, da criação, pela Capes, do programa precursor do Programa Residência Pedagógica – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e (2) dos alertas do psicólogo e futurista Alvin Toffler sobre a imagem de futuro que deve orientar os professores para que o processo educacional não seja uma frustração ou mesmo uma tragédia na vida dos jovens estudantes.

As minhas anotações sobre a criação da Nova Capes me trazem à memória a frase pronunciada em 12 de fevereiro de 2008, um mês após a instalação da Diretoria de Educação Básica da Capes, da qual fui o primeiro Diretor, pelo então Ministro Fernando Haddad. Disse o Ministro, diante dos 45 coordenadores de área da CAPES que tomaram posse naquele dia: "Não é admissível que um país que atingiu o 15º lugar no ranking de produção científica mundial, esteja em 50º lugar na qualidade da educação básica".

Alguns meses mais tarde, mais precisamente em 8 de julho de 2008 (seis dias antes da aprovação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, pelo Presidente Lula,

e, curiosamente, no mesmo dia em que o Presidente enviou ao Congresso Nacional o projeto de criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o Ministro voltou ao tema, declarando: "*Nossa grande tarefa, agora, é traduzir esse acúmulo de conhecimento para a área do magistério, formando professores para a educação básica*".

Nestas duas frases do Ministro Haddad pode ser encontrada grande parte da explicação para a criação do que passou a ser conhecido como a Nova Capes. A Capes que, até então, tinha nos mestrados e doutorados a sua principal área de atuação passou, a partir da aprovação da Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007, a incluir entre as suas tarefas essenciais a formação de professores para a educação básica. Reza a Lei:

> Art. 20 A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

A formação de professores passou então a ser vista e pensada como parte inextricável de todo um conjunto de políticas públicas para a educação brasileira. Para cada problema identificado, ações específicas começaram a ser desenhadas, sem perder de vista o conjunto das ações necessárias. Para enfrentar a carência de professores licenciados, por exemplo, foram mobilizados encaminhamentos, tais como: a criação dos Institutos Federais, culminando com a criação de mais de 660 *campi*, com a exigência clara de que 20% de suas matrículas estivessem reservadas para as licenciaturas; a implantação do REUNI, em especial com a criação de 170 novos *campi* nas universidades federais, implantados na sua quase totalidade em cidades do interior do país; a criação de novas universidades, como a UFFS, por exemplo, todas já, de alguma forma, desenhadas para serem populares e sensíveis à necessidade de formação de professores e à inclusão social; a implantação, em 2009, do ambicioso Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), voltado a professores em exercício na rede pública de ensino e que não tenham formação específica na área em que atuam. O PARFOR, coordenado pela Capes, tem se caracterizado como um esforço indutor hercúleo do MEC no sentido de consolidar a ideia de que a formação de professores deve ser construída em parceria com todos os atores pertinentes, incluindo necessariamente as secretarias de educação dos estados e dos municípios, as instituições de ensino superior e, de forma muito especial, as escolas.

Igualmente importantes são as ações nesse mesmo sentido direcionadas às instituições de educação superior privadas. Refiro-me a ações de incentivo às licenciaturas como o abatimento da dívida assumida pelos licenciados junto ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) a cada ano trabalhado na rede pública de ensino e aos incentivos especiais do Programa Universidade para Todos (PROUNI) aos professores em exercício nas escolas públicas do país para buscarem formação específica em sua área de atuação.

Além da criação do Piso Salarial Nacional para professores da educação básica e sempre com intuito de enfrentar o grave problema da falta de professores licenciados em sala de aula, buscou-se melhorar a atratividade das licenciaturas com a Construção de um Sistema Nacional de Formação de Professores, materializado no Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, decreto esse alterado e revogado por decretos posteriores em 2010 e 2016, mas cujos princípios fundantes de apoio e fomento pela Capes à formação inicial e continuada permanecem, assim como permaneceu e ganhou forma a ideia do Planejamento Estratégico para formação de professores, por UF, com a utilização do PARFOR e dos Censos da Educação Básica e Superior, culminando com a Meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE), meta esta que busca a equivalência do salário dos professores da educação básica com o de outros profissionais com o mesmo nível de escolaridade.

A criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – precursor do Programa Residência Pedagógica – surgiu a partir da identificação destes e de outros problemas que afligiam e ainda afligem a educação básica. À época, estes problemas foram ruidosamente denunciados pela grande mídia, a partir da divulgação, em 2007, de trabalho produzido por membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) e que caracterizou a situação vivida pelo país como um "apagão educacional".

Após a análise do Relatório do CNE e das espetaculosas matérias publicadas nos grandes jornais da época e após análise dos dados da formação docente e das demandas de licenciados pela educação básica, a Diretoria de Educação Básica da Capes conclui que, entre os graves problemas, estavam:

1. a falta de docentes licenciados em número suficiente em algumas disciplinas específicas da educação básica;

2. a evasão de professores licenciados, deixando disciplinas de ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental sem professores habilitados, mesmo havendo professores formados em número suficiente;

3. a formação deficiente de nossos formadores;

4. os currículos incompatíveis com a docência na educação básica;

5. o apartheid separando a universidade da escola e a pós-graduação da graduação e a graduação da educação básica;

6. o fraco desempenho de nossos estudantes nos exames nacionais e internacionais;

7. os ambientes escolares incompatíveis com o processo ensino-aprendizagem.

Em função dessas constatações, o MEC e o governo como um todo passaram a trabalhar com o entendimento de que o Estado brasileiro precisava chamar para si a responsabilidade da formação inicial e continuada dos professores e de que havia necessidade de planos emergenciais e de planos estruturantes de longa duração, fazendo uso de todo o potencial existente nas instituições públicas federais, estaduais, municipais e, em condições especiais, das instituições comunitárias de comprovada qualidade.

Apesar da grande polêmica que então ainda pairava sobre a questão do uso das novas tecnologias, as observações do cenário internacional e de experiências exitosas brasileiras indicavam que não era mais possível desconsiderar o potencial do *e-learning* e da educação a distância. A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a instalação de sua coordenação na Nova Capes fez claramente parte desse esforço de levar a Educação a Distância (EAD) ao domínio das Universidades Públicas, onde sabidamente estavam e estão os professores mais titulados, mais bem pagos, com estabilidade, com planos de carreira e, portanto, com melhores condições de ofertar um ensino de boa qualidade.

Da mesma forma, tornava-se inadmissível que a falta de valorização do magistério fosse a principal causa da evasão de profissionais licenciados. Cabia, portanto, agir no sentido de assegurar pelo menos o mínimo para o bom desempenho das atividades docentes. Além do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, era necessário assegurar que todas as 27 unidades da federação e todos os 5.568 municípios tivessem sistemas educacionais com plano de carreira docente, com política de progressão e valorização profissional, carga docente compatível com a garantia da qualidade, tempo adequado reservado para preparação de aulas e para a complementação de estudos, ambiente escolar propício à aprendizagem e ao convívio humano, etc. Muitas dessas questões, como podemos constatar, passaram a fazer parte da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, a lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Do mesmo modo, passou a se tornar intolerável a ideia de que alguém pudesse se formar sem conhecer o seu espaço de atuação profissional. Tornava-se, pois, fundamental assegurar que os licenciados tivessem experiência prática suficiente antes de assumir as responsabilidades da sala de aula. É neste contexto que ganha relevância o PIBID – um programa destinado a aproximar o aluno da escola e a tornar a atividade de estágio parte do cotidiano do curso e não uma atividade esporádica e quase incidental nos dias próximos à formatura.

Neste mesmo diapasão, a formação de professores deveria insistir que o objetivo dos cursos de licenciatura era formar professores para a educação básica. Ou seja, o objetivo não podia ser apenas o de formar o físico, o matemático ou o biólogo. Deveria também formar o professor de física, o professor de matemática e o professor de biologia. Da mesma forma, não era mais admissível alimentar a falta de conexão entre o conjunto dos conteúdos estudados nas licenciaturas e o que as crianças e jovens deveriam aprender. Tornava-se, pois, uma exigência revisar as Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas, redesenhar as políticas de incentivo à produção de materiais didáticos e rever as bases curriculares do ensino fundamental e médio etc. Um pouco disso, não muito, por caminhos mais tortuosos do que o esperado antes do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, foi possível realizar.

A "universitarização" da formação de professores, exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)1, passou a demandar a integração de todos os níveis educacionais, da pré-escola ao doutorado. Essa integração, opondo uma visão sistêmica às falsas dicotomias geradas por visões fragmentadas e focalistas da educação – visões, é preciso que se enfatize, sempre insidiosas, conflituosas e desagregadoras –, pretendia garantir que o esforço pela inclusão e pela conquista da qualidade fosse nacional e comum. Diante de significativas resistências de docentes do alto clero da Academia – sempre temerosos de que bolsas para professores de graduação e, especialmente, bolsas para professores da educação básica pudessem levar à perda de preciosos recursos para os seus projetos – esta integração, ao se atribuir a ela a missão de integrar as políticas de fomento à formação docente em todos os níveis, tornou-se um dos grandes desafios da Nova Capes. Novamente, muitas dessas ideias integradoras foram contempladas nas Diretrizes, Metas e Estratégias do PNE e, diante das recentes tentativas de jogar um nível educacional contra o outro, estão a exigir uma atuação firme e determinada dos militantes da educação para que não se tornem objeto de deboche por parte das autoridades instituídas.

Essa integração, no entanto, não deveria ocorrer a qualquer custo, abdicando-se das demandas por um ensino de qualidade. Fazia-se também necessário, portanto, assegurar que os alunos tivessem desempenhos compatíveis com o seu nível de escolaridade em exames como Prova Brasil, SAEB, Enem e PISA. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tinha justamente o objetivo de estabelecer metas para cada nível de ensino, tanto em termos de qualidade como no tocante ao fluxo exitoso dos alunos da educação básica.

Isso também significava integração de todos os entes federados, pois, como bem destacou o Ministro Henrique Paim, ao (a)firmar, em seu discurso de posse, o seu compromisso inarredável com a oferta de educação pública de qualidade: "A melhoria da educação do nosso país depende da efetiva integração do esforço coordenado entre os três entes federados".

O Ministro Henrique Paim faz menção ao esforço feito nesse sentido pelos Ministros Tarso Genro, Fernando Haddad e Aloísio Mercadante, que o antecederam. Trata-se de um enfático reconhecimento de que, por exemplo, não foi obra do acaso, mas resultado de uma visão integradora da educação brasileira a exigência, num programa como o PIBID, de convênio entre as universidades formadoras e as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, objetivando aprofundar os laços de cooperação na formação de professores. Várias dessas iniciativas lograram êxito, outras, no entanto, como, por exemplo, o Programa Escolas Parceiras – concebido para que as escolas pudessem se organizar e agir em conjunto, trocando experiências, avaliando as suas práticas e aprendendo com as que funcionam bem – nunca saíram do papel.

Havia ainda, no MEC, a compreensão de que um bom desempenho dos alunos, uma boa atuação profissional dos docentes e dos demais profissionais, ações pedagógicas de qualidade etc., tudo isso dependia de uma escola segura, com atmosfera propícia para o estudo e para o convívio social. Os ambientes escolares incompatíveis com a aprendizagem deveriam ser erradicados, com apoio urgente das várias esferas de governo através de construção de espaços adequados ao estudo e à permanência ao longo do dia dos estudantes, professores e funcionários na escola. A gradual implantação da escola em tempo integral e outras iniciativas do gênero precisavam ser tornadas parte do cotidiano escolar. Grande parte dessas preocupações tornaram-se exigência legal com a aprovação do PNE. O seu flagrante descumprimento pelo governo, infelizmente, debocha dessas iniciativas e do parlamento brasileiro que as tornou exigência legal.

Mesmo assim, a continuidade do PIBID nos tempos atuais – tempos de tantos contratempos para a educação básica e superior – e a implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP), não obstante as discordâncias que possamos ter, e as temos, das motivações para o seu desenho atual, mostra que as ações e políticas implementadas nos últimos anos em prol de uma boa formação de nossos professores não foram em vão.

A experiência relatada no presente livro, não medindo esforços para viabilizar o estágio de docência em plena pandemia do coronavírus, somadas aos desafios da nova realidade educacional brasileira de transformar "itinerários formativos" em "arranjos curriculares" é digno de nota e merecedor da atenção de todos aqueles que consideram a causa da formação e da valorização do professor estratégica para o país.

Fico duplamente lisonjeado com o convite para escrever este prefácio. Primeiro, por poder aproveitar a oportunidade de relembrar alguns dos momentos, no meu entendimento ainda pertinentes, que antecederam o processo de criação do PIBID e que definiram as grandes políticas ainda em vigor para a formação e valorização dos professores da educação básica. Segundo, por ver professores da Universidade, a cuja implantação dediquei dois longos e intensos anos da minha vida, abnegadamente entregues à tarefa de viabilizar, em plena pandemia, um programa que, apesar de discordâncias quanto ao seu desenho, me é caro e que é de grande relevância para a formação de profissionais que possam melhorar a qualidade da educação básica.

Como destacam vários dos textos do livro, em função da pandemia da Covid-19, as atividades do Programa foram fortemente afetadas e tiveram que ser na sua maior parte desenvolvidas de forma remota. Tanto as atividades remotas quanto as presenciais apresentaram dificuldades que antes eram menos salientes, mas que agora estavam postas e tinham que ser enfrentadas, como a desigualdade da inclusão digital entre os alunos, a falta de espaços adequados aos estudos em suas casas, os altos níveis de estresse, angústia, medo, apatia, absenteísmo remoto e presencial, tanto do corpo discente quanto docente, a observância de rígidos protocolos sanitários para evitar a propagação do coronavírus, etc., etc.. etc. Como bem destaca um dos textos:

> [...] em tempo de pandemia, muitas das certezas já construídas/internalizadas se tornam um emaranhado de incertezas, dúvidas de toda natureza. Se para quem é um/a PFC [professor/a em formação continuada] com longa experiência no fazer pedagógico tudo, de um momento para outro, se torna nebuloso, para os/as PFI [Professores/as em Formação Inicial] mais nebuloso parece.

Pois foram justamente estas dúvidas e incertezas, com as quais os professores da UFFS, os professores das escolas e os estagiários envolvidos no Programa Residência Pedagógica tiveram que trabalhar, que me fizeram lembrar de Alvin Toffler – o renomado autor do livro Choque de Futuro.

Em *Learning for Tomorrow: Role of the Future in Education* (Aprendendo para o Amanhã: o Papel do Futuro na Educação), publicado em 1974, Toffler conta uma estória que julgo ser uma metáfora pertinente ao que foi vivenciado, durante esses tempos pandêmicos, pelo Programa Residência Pedagógica da UFFS e, com certeza, também por outras universidades brasileiras. Se entendo bem, este texto deveria servir de alerta sobre o modo como encaramos a educação de nossos jovens. Escreve Toffler:

> Toda educação brota de alguma imagem de futuro. Se a imagem de futuro de uma sociedade estiver grosseiramente equivocada, o sistema educacional acabará por trair os seus jovens.
>
> Imagine uma comunidade indígena que durante séculos tenha navegado no rio à porta de suas ocas em canoas feitas de troncos de árvore. Durante todo este tempo, a cultura e a economia da comunidade dependeram da pesca, do preparo dos produtos do rio, dos alimentos colhidos do solo fertilizado pelo rio, da construção de canoas e demais instrumentos necessários. Enquanto o ritmo das mudanças tecnológicas nesta comunidade permanecer lento, enquanto guerras, invasões, epidemias ou desastres naturais não perturbarem o ritmo constante da vida, a comunidade não terá dificuldades para formular uma imagem operacional de seu futuro, pois o amanhã apenas será uma réplica do ontem.
>
> A educação brota a partir desta imagem. Mesmo que não existam escolas na comunidade, haverá um currículo — um conjunto de habilidades, valores e rituais que devem ser aprendidos. Aos meninos será ensinado como remover as cascas das árvores e como fazer canoas de troncos, da mesma forma como fizeram os seus antepassados. O professor neste contexto sabe o que está fazendo, convicto de que a tradição — o passado — funcionará no futuro.
>
> O que acontecerá a esta tribo, no entanto, se continuar com os seus métodos tradicionais, sem saber que 700 quilômetros rio acima está sendo construída uma represa que secará o braço de rio no qual vive? Repentinamente, a imagem de futuro — o conjunto de pressupostos nos quais os membros da tribo baseiam o seu comportamento presente — torna-se perigosamente enganosa. O amanhã não mais replicará o hoje. O investimento da tribo na preparação de seus filhos para viverem numa comunidade ribeirinha torna-se sem sentido e um desperdício potencialmente trágico. Uma imagem falsa de futuro destrói a relevância do esforço educacional.
>
> (Tradução e adaptação minha).

Ao se referir às possíveis consequências de uma educação que toma o passado e não o futuro como referência, Toffler dramatiza o que pode ocorrer quando os jovens que receberam esse tipo de formação se deparam com uma realidade muito distinta da imaginada pelos seus mestres. Toffler, como vemos, considera como disruptores do "ritmo constante da vida", guerras, invasões, epidemias, desastres naturais, "represas" e o acelerado ritmo das mudanças tecnológicas. Bem que podia ter, sem medo de errar, acrescentado as pandemias e outras tantas pragas que, ao longo da história humana, têm dizimado milhões de pessoas e desafiado as sociedades do planeta.

Há alguma indicação concreta de que as guerras vão diminuir ou se tornar menos destrutivas? É possível afirmar que as invasões de outros países ou de regiões supostamente protegidas estão diminuindo? As epidemias/pandemias estão sob controle? Os desastres naturais – enchentes, nevascas, avalanches, terremotos, ciclones, furacões, deslizamentos de terra – estão com os dias contados? E as "represas", que a cada dia que passa mudam o nosso modo de vida, estão com as suas licenças de construção canceladas? E as mudanças tecnológicas estão em ritmo mais lento do que antes?

É evidente que, em todos os casos apontados por Toffler, a resposta é não, o que torna vazia uma imagem de futuro centrada no presente/passado e que vislumbra um futuro tranquilo como réplica do presente/passado e de tudo o que deles conhecemos. Ficam, portanto, em grande parte, fragilizadas e mesmo ineficazes as ações pedagógicas de professores que não considerem as evidências das mudanças sociais, científicas, tecnológicas e culturais em curso – evidências que nos asseguram cabalmente que o amanhã não será uma réplica do ontem.

Não se trata evidentemente de uma recusa a aprender com o passado. Aliás, as evidências nos mostram que em todas as áreas sempre aprendemos muito com o passado, e isso inclui o campo educacional. Cabe destacar, por exemplo, que, em regiões do planeta frequentemente atingidas por nevascas que paralisam os meios de transporte, é comum as escolas fecharem por vários dias e, às vezes, por várias semanas todos os anos. Mas isto não significa que os alunos tenham que ficar sem tarefas ou sem a possibilidade de estudar. As escolas, conhecendo o histórico do clima de sua região, estão sempre preparadas para enfrentarem a próxima nevasca, minimizando os prejuízos educacionais que possam ser por ela causados.

E, assim, como comunidades inteiras se preparam para se proteger de tsunamis, terremotos, guerras e outros desastres naturais, investindo em barreiras de proteção, construções resistentes e flexíveis, insistindo

na diplomacia da paz, etc., etc., a escola também precisa se preparar para auxiliar os seus alunos nas novas pandemias, crises e mudanças tecnológicas e culturais aceleradas que invariavelmente virão e, como represas, ameaçarão o estilo de vida das comunidades que, como a comunidade ribeirinha descrita por Toffler, dependem das águas do rio e do solo fertilizado por suas enchentes periódicas. Se não quisermos ser, a qualquer momento, tragicamente surpreendidos com o surgimento de novas "represas" a infernizar as nossas vidas, torna-se hoje um imperativo estratégico estudar não só o passado e o presente, mas também e principalmente pensar o futuro e o que ainda não existe, pensar não só o local, mas também o global, não só o país, mas também o planeta. Em outras palavras, há que se educar não para a adaptação dos indivíduos a um mundo imutável, rígido e frio como o cristal, mas para a sua adaptabilidade a um mundo em permanente mudança, aquecido e maleável como a chama.

Seria um grave equívoco fingir que as novas tecnologias não terão profundo impacto sobre a nossa forma de ensinar e aprender. Embora possa ser difícil de imaginar uma universidade em que o *campus* físico não seja o espaço privilegiado para o convívio, ou em que a presença do ausente seja mais valorizada do que a presencialidade, fica claro que as atividades presenciais serão necessariamente complementadas pelas atividades remotas. Como lembra Michael Haggans, em *Future of the Campus in a Digital World* ("O Futuro do Campus num Mundo Digital"), publicado em 2014:

> A transformação digital está forçando as instituições a repensarem as suposições mais básicas sobre livros e aulas expositivas... Professores inovadores estão explorando esse potencial para conseguir ensino e aprendizagem mais eficazes. Como resultado, os ambientes de aprendizagem - anteriormente conhecidos como salas de aula - precisam ser adaptados para apoiar a hibridização da experiência.

E Haggans diz mais:

> *Até recentemente, a necessidade de um campus físico baseava-se em várias suposições: o horário das aulas presenciais era uma exigência; o intercâmbio significativo de experiências ocorria no tête-à-tête; o valor de uma instituição estava vinculado a uma geografia específica; os livros estavam no papel; um curso de graduação durava oito semestres; a pesquisa demandava locais especializados; e as interações entre alunos e professores eram síncronas. Essas suposições agora são obsoletas ou opcionais.*

O que fica patente na grande maioria dos relatos das experiências do Programa Residência Pedagógica da UFFS é que os professores e alunos,

diante da grave pandemia que nos atingiu e que nos forçou ao isolamento físico, não se recusaram a aprofundar as suas leituras, a recontextualizar as suas reflexões teóricas, a redesenhar as proposições para as práticas em aula, a repensar os planos previamente elaborados, buscando pragmaticamente alternativas para as formas tradicionais de agir. Ao contrário, buscaram corajosamente garantir que a aprendizagem continuasse apesar das evidentes dificuldades, apesar das frustrantes desistências de muitos residentes, e, sem medo, como bem lembra um dos textos, decidiram enfrentar as altas ondas dos mares revoltos. Para garantir a aprendizagem de seus estudantes, os professores envolvidos com o Programa não se acomodaram, não se declararam incapazes diante dos contratempos, não se deixaram paralisar pela intimidante calamidade na saúde pública, que no Brasil levou à morte cerca de 700 mil pessoas e, apesar dos injustificáveis atrasos nos pagamentos das bolsas e de alguns questionamentos sobre as intencionalidades do Programa, tiveram a serenidade para explorar novas formas de ensinar e aprender. Por isso mesmo, foram buscar, como era de se esperar de professores que não fogem dos desafios das mudanças, o auxílio das webconferências, das *lives*, do *WhatsApp*, do *Zoom*, do *Google Meet*, do *Google Forms*, do Cisco Webex, do *Google Classroom* e de uma variedade de outros instrumentos, possibilidades e plataformas digitais.

O recente fechamento das escolas e universidades para restringir a propagação do vírus não foi, portanto, para os professores em questão, um fator impeditivo para a realização de suas atividades educativas; foi, isso sim, uma busca pela ressignificação das tecnologias de informação e comunicação à sua volta e, principalmente, uma tomada de consciência mais aguda sobre a complexidade do processo educacional e sobre as enormes demandas por inclusão social e digital da sociedade brasileira, a partir de seu contexto específico.

Estamos diante de relatos de experiências que, sem pretensões de generalizibilidade, certamente ajudarão a iluminar os caminhos da atividade docente de todos aqueles que, nos próximos anos, terão que considerar, além de tudo o que já vinham realizando, os dramáticos impactos das novas tecnologias sobre o dia a dia do *campus*, sempre atentos também aos grandes desafios mundiais apontados pela Conferência Mundial da Unesco, entre eles, os desafios da inclusão social e digital, das mudanças climáticas, da segurança alimentar, da saúde pública, da gestão da água, das energias renováveis, do diálogo intercultural, da defesa dos direitos humanos, do cultivo dos valores da democracia e da promoção da

equidade e da justiça social e da construção da paz – questões que, a menos que estejamos muito atentos, podem nos colocar diante de "pandemias" sociais e econômicas de dimensões catastróficas e de "represas" capazes de derrotar os mais fortes e otimistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.502**, de 11 de julho de 2007.

HAGGANS, Michael. **Future of the Campus in a Digital World** ("O Futuro do Campus num Mundo Digital"), 2014. Disponível em: https://campusmatters.net/wp-content/uploads/2014/11/Future-of-the-Campus-in-a-Digital-World.pdf

PAIM, José Henrique. **Discurso de Posse como Ministro da Educação.** Brasília, 2014. Disponível em: https://anup.org.br/site/wp-content/uploads/2014/02/discurso_paim_posse.pdf

TOFFLER, Alvin. **Learning for Tomorrow**: Role of the Future in Education (Aprendendo para o Amanhã: o Papel do Futuro na Educação). New York, N.Y.: Random House, 1974.

Dilvo Ilvo Ristoff[1]

1 Doutor em Literatura pela University of Southern, California. É professor titular emérito da Universidade Federal de Santa Catarina.

Apresentação

A obra "A Residência Pedagógica na UFFS: Reflexões sobre a formação de professores (2020-2022)" é uma reunião de textos a partir da experiência do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Fronteira Sul, aprovado no Edital 1/CAPES/2020. O programa conta com oito subprojetos, sendo quatro de áreas prioritárias: Língua Portuguesa; Matemática; Biologia, Física e Química; e Alfabetização, e quatro de áreas "gerais": Língua Espanhola; Licenciatura em Educação do Campo; Geografia; e História, Sociologia e Filosofia. Foram 18 núcleos, vinculados aos cursos de licenciatura de cinco *campi* da UFFS: Cerro Largo (RS), Chapecó (SC), Erechim (RS), Laranjeiras do Sul (PR) e Realeza (PR). No total, o PRP da UFFS teve, inicialmente, 336 residentes bolsistas e 80 alunos voluntários, 42 preceptores da Educação Básica, 14 professores orientadores bolsistas, 11 professores voluntários e um coordenador institucional.

O primeiro capítulo, de autoria de Oto João Petry e Rosenei Cela, é "Programa Residência Pedagógica: a formação docente como centralidade (2020-2022)". Nele, os autores abordam a formação de professores no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por meio de um panorama histórico do seu desenvolvimento na instituição, destacando a segunda edição, que teve como centralidade a formação docente. Por integrar a política nacional de formação de professores, o PRP é uma importante estratégia tanto no fortalecimento dos cursos de licenciatura quanto dos seus processos formativos na relação com as escolas públicas de educação básica da região de abrangência de cada IES participante do programa. Os autores tomam como objeto de análise os documentos institucionais relacionados ao PRP, em diálogo com a literatura que aborda a temática da formação de professores, ressaltando a relação teoria-prática, numa perspectiva histórico-crítica.

Adriana Regina Sanceverino, Denise Knorst da Silva, Silvania Regina Pellenz Irgang e Sonize Lepke são as autoras do segundo capítulo: "A primeira experiência do Programa Residência Pedagógica no Curso de Pedagogia – UFFS/*Campus* Erechim (RS) em pleno contexto de pandemia mundial: navegando por mares nunca dantes navegados". No texto, há a socialização das principais ações que caracterizam o subprojeto Alfabetização, as adequações realizadas na proposta, a fim de atender as condições do programa, no formato remoto, imposto pela pandemia de Covid-19 e os principais aspectos do desenvolvimento do subprojeto, em seus desafios e possibilidades formativas. A partir da análise documental (as produções escritas do grupo de residentes, relatórios e relatos de experiência), as autoras destacaram o desafio de estabelecer práticas pedagógicas no contexto de aulas remotas, a necessidade de conhecer e compreender processos de interação tecnológicos na direção de uma nova cultura educacional e o importante papel desempenhado pelo PRP na formação dos professores, especialmente diante do contexto vivenciado no decorrer dos anos 2020 e 2021.

Eliane Gonçalves dos Santos e Rosemar Ayres dos Santos apresentam, no terceiro capítulo, "A Residência Pedagógica: entre dúvidas, incertezas e o compromisso com a formação de professores de Ciências", ações formativas planejadas e vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto Biologia, Física e Química, nos dois núcleos do *Campus* Cerro Largo (RS), durante os anos 2020 e 2021. Considerando que essa edição do projeto ocorreu durante a Pandemia de Covid-19, o ensino remoto foi uma nova realidade imposta pelo cenário pandêmico à educação brasileira, visto que trouxe outro modo de estar na escola, de se relacionar e de desenvolver as ações formativas do PRP. Durante os módulos, as práticas educativas oportunizaram situações de aprendizagem coletivas, assim como a reflexão e a ressignificação dos processos de ensinar e aprender. O ensino remoto evidenciou a importância de novas experiências e saberes tanto nos processos de ensino e aprendizagem dos/as estudantes quanto no desenvolvimento das práticas educativas.

O quarto capítulo, intitulado "Escritas, reescritas e reflexões sobre a prática: uma aposta formativa no Programa Residência Pedagógica", de Sandra Maria Wirzbicki, Aline Portela Biscaino, Barbara Grace Tobaldini de Lima e Claudia Almeida Fioresi, estuda o registro em fichas reflexivas (SMITH, 1989) pelos residentes das experiências no período da regência do primeiro módulo do PRP, em formato totalmente remoto. Ao estimular os residentes a analisarem e sistematizarem as vivências possibilitadas pelas atividades do subprojeto, foi possível realizar uma investigação a partir do

contexto escolar, durante as atividades de regência remota. O exame das fichas deu-se pela Análise Textual Discursiva (ATD), baseada em Moraes e Galiazzi (2007), e contemplou uma categoria: Experiência docente no ensino remoto: reflexão dos licenciandos do PRP em processo de formação. Os residentes apontaram, dentre outros aspectos, que o Programa potencializou tanto a formação acadêmica quanto a profissional.

Cherlei Marcia Coan e Ana Cristina Hammel, em "Análise das dificuldades enfrentadas pelos bolsistas do Programa Residência Pedagógica nos estágios da licenciatura em Educação do Campo em meio a pandemia da Covid-19", quinto capítulo, analisam os impactos da pandemia na vida dos acadêmicos residentes e de suas famílias, em especial frente às condições de estudo estabelecidas pela mudança do ensino presencial para o remoto. Para a pesquisa, foi utilizado um questionário online aplicado pela plataforma Google Forms, dividido em três eixos: a) Sujeitos da LEdoC no PRP; b) Impactos da pandemia na sua vida e de sua família; e c) Impactos da pandemia na realização dos estágios no Programa. Dentre outros fatores, ficou clara a necessidade de investimentos tanto em acesso quanto em qualidade de sinal, assim como uma formação adequada para o uso da tecnologia, de modo a propiciar, de fato, a inclusão digital das populações camponesas e indígenas.

No sexto capítulo, "Imaginações espaciais do ensino remoto à docência no Residência Pedagógica em Geografia", Adriana Maria Andreis e Willian Simões apresentam uma reflexão acerca da qualidade formativa de professor, vistos os limites e as possibilidades das aprendizagens da docência em Geografia, realizada na modalidade remota no âmbito do PRP. Ao problematizar os desafios dessa formação, os autores entabularam o estudo dos relatórios de avaliação apresentados pelos residentes enquanto elos empírico-documentais que visibilizam a realidade e que servem como dispositivos prospectivos às reflexões pautadas em referenciais da Geografia, com aporte no Paradigma Indiciário. A pesquisa permitiu argumentar imaginações geográficas, entrecruzando fabulações, perversidades e possibilidades na formação, bem como apontando severos limites às aprendizagens, pois, ao diálogo, central na mediação, aliado às relações espaciais geográficas, impõe-se o sentir e a polifonia, que ficam fragilizados na modalidade a distância, visibilizando, assim, o cuidado a não perpetuação das respostas emergenciais dadas à pandemia de Covid-19.

Celso Eidt, Gustavo Giora e Marion Escorsi Valério examinam, no sétimo capítulo, "Idas e vindas: o Programa Residência Pedagógica e o Embate das Humanidades", um conjunto de questões e implicações relativas à formação

do professor que o PRP suscita na área das Ciências Humanas, em particular nos cursos de História, Filosofia e Sociologia. Os autores abordam, igualmente, aspectos relativos à área e às disciplinas mencionadas, principalmente no que diz respeito à concepção e ao lugar que tal área e disciplinas vêm merecendo nas políticas governamentais. Os documentos relativos ao Programa dão uma amostra do quanto o campo da formação e do ensino na área das humanidades podem ser afetadas pelo contexto político.

O oitavo capítulo, "O Programa Residência Pedagógica e os cursos de formação de professores: políticas indutoras em debate", de Vicente Neves da Silva Ribeiro, debate os impactos do PRP nos currículos dos cursos de formação de professores e apresenta proposições para sua continuidade no âmbito da UFFS. O autor trata do contexto das políticas de formação de professores, no qual o PRP está inserido, visto que a dimensão prática tem um papel articulador ao ampliar o papel da escola nos cursos de licenciatura. Ao analisar esta questão, o texto discute a regulamentação institucional sobre o Programa e a relação com os estágios curriculares supervisionados, de modo a propor alterações nela, a partir da experiência no programa.

"Experienciando a docência em Língua Espanhola: considerações sobre o ser e fazer educativo em um contexto específico", de Geni Vanderléia Moura da Costa e Carline Limana, é o nono capítulo. Nele são compartilhadas as experiências vivenciadas pelo subprojeto de Língua Espanhola, no *Campus* Cerro Largo (RS). Desse modo, as autoras refletem sobre o programa em si, o contexto escolar em que se deu a prática, o modo como foram desenvolvidas algumas das atividades e o quanto isso impactou na construção da identidade e autonomia dos residentes. Por meio de uma visão humanista do ensino, busca-se considerar plenamente o aluno no processo de ensino e aprendizagem que tem lugar nesse programa. O PRP foi de extrema importância na vida acadêmica das residentes que dele fizeram parte, visto ser uma oportunidade de aliar teoria e prática no exercício da docência ainda enquanto acadêmicas e acadêmicos, assim como foi fundamental para que os conteúdos apreendidos em sala de aula tivessem significado e constituíssem uma identidade docente.

No décimo capítulo, intitulado "Teoria e prática na formação de professores em língua portuguesa e literatura: letramento literário em ação", Demétrio Alves Paz apresenta reflexões que orientaram uma das ações do subprojeto Letras Língua Portuguesa no *Campus* Cerro Largo: o Grupo de Estudos. A partir da discussão de textos teóricos ligados à teoria de leitura, teoria da literatura e ensino de língua materna e literatura, o autor buscou

a instrumentalização dos residentes para ações em sala de aula com contos, romances, poemas, textos dramáticos e crônicas, por meio da concepção de letramento literário, a metodologia utilizada para as práticas dos residentes. Desse modo, reivindica-se a necessidade de a escola (como instituição) rever tanto suas práticas de leitura quanto ter clareza do seu papel no processo de formação de leitores, pois um leitor só é formado por meio de leituras, compartilhadas dentro da sala de aula e outros espaços escolares.

Rosiane Moreira da Silva Swiderski, Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia e Ana Rita Dalla Costa, em “Formação Docente e Residência Pedagógica: uma nova forma de conceber a educação”, último capítulo do livro, interpretam dados produzidos por um grupo de licenciandos-residentes por meio de questionário estruturado, constituído de 43 perguntas de múltipla escolha. Dentre o conjunto de questionamentos, buscou-se saber a identidade, as condições de estudo – que envolve pensar o local e estrutura para estudo, principalmente, remoto, a divisão do tempo para estudo, trabalho (in)formal, cuidados de crianças, idosos e/ou pessoas com necessidades especiais e o histórico familiar de escolarização – e questões que envolvem o ingresso e permanência no curso universitário – como ano de ingresso, meio de locomoção, tempo de/para estudo. A interpretação dos dados foi pautada em Geraldi (1990), Castilho (1998), Silva (2018) e Gatti (2019) entre outros pesquisadores.

Partindo das diferentes e exitosas vivências de cada núcleo, cada um dos capítulos compartilha análises, teorias, saberes, práticas e, acima de tudo, a crença de que a educação é a força motriz de uma sociedade democrática, cidadã e inclusiva. Cada subprojeto, com seus coordenadores, preceptores, bolsistas e voluntários, teve de se reinventar em meio ao caos desencadeado pela pandemia de Covid-19. O ensino remoto, que tinha tudo para separar, uniu todos em torno de um ideal maior: uma educação pública, gratuita e de qualidade. Nós, organizadores da obra, temos orgulho de trazer ao público uma obra tão distinta pelas áreas que a compõe, mas, ao mesmo tempo, tão unificada pela crença na educação como a ferramenta mais libertadora do ser humano. Desejamos a todos uma boa leitura!

Adriana Maria Andreis,
Demétrio Alves Paz e
Oto João Petry
Os organizadores

Capítulo 1

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A FORMAÇÃO DOCENTE COMO CENTRALIDADE (2020–2022)

Oto João Petry[1]
Rosenei Cella[2]

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda o tema da formação de professores no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Ele recupera nuances do seu desenvolvimento nessa Instituição de Ensino Superior (IES), dando destaque para aspectos da sua segunda edição, cuja finalização está prevista para o mês de março de 2022.

O PRP integra a Política Nacional de Formação de Professores e, como tal, pode-se constituir em importante estratégia no fortalecimento dos cursos de licenciatura, dos seus processos formativos na relação com as escolas públicas de educação básica da região de abrangência de cada IES que participa do programa. Contudo, como toda política educacional, na sua

1 Doutor em Educação. Professor Associado III da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica. E-mail: oto.petry@uffs.edu.br

2 Doutora em Educação. Servidora técnico-administrativa na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Diretora de Políticas de Graduação da UFFS. E-mail: rosenei.cella@uffs.edu.br

implementação, ela carrega as marcas das circunstâncias e dos atores que a materializaram. Na discussão, toma-se como objeto de análise documentos institucionais relacionados com o PRP, em diálogo com a literatura que aborda a temática da formação de professores, dando destaque para a relação teoria-prática, numa perspectiva histórico-crítica.

A implantação do PRP da UFFS foi fomentada pelo Edital CAPES[3] n. 06/2018, cuja execução iniciou-se no ano de 2018. Sua segunda realização foi desencadeada por meio do Edital Nº 1/2020, também da Capes. O Programa Residência Pedagógica é "realizado em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, os estados, o Distrito Federal e os municípios, por intermédio das secretarias de educação ou órgão equivalente, e as Instituições de Ensino Superior (IES)", o qual será

> [...] formalizado por meio de: I - Termo de Adesão das secretarias de educação ou órgão equivalente ao programa de residência pedagógica, firmado na Plataforma Capes de Educação Básica; II - Habilitação das escolas públicas de educação básica como escolas-campo pelas secretarias de educação ou órgão equivalente na Plataforma Capes de Educação Básica; e III - Acordo de Cooperação Técnica entre a Capes e as IES aprovadas no processo seletivo (CAPES, 2020, p. 1).

A participação das Instituições de Ensino Superior ocorre mediante inscrição e seleção em edital público nacional específico da Capes, o qual prevê o regramento para a apresentação do projeto institucional para concorrer e as condições para a participação no Programa. Admitida a participação da IES pelo processo de seleção, ela deve atender a um conjunto de formalidades que constam no aludido edital e, em especial, observar àquelas dispostas na Portaria Capes nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre as regras do Programa, para definir entre outras, as condições de implementação do PRP na IES.

Quanto à definição e caraterísticas do PRP, conforme previsto no edital, têm-se:

> O *Residente*: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período. O *Preceptor*: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo. *Docente Orientador*: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes

3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

> de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática. O *Coordenador Institucional*: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica, O *Projeto Institucional*: projeto apresentado por uma IES, composto por subprojetos e seus respectivos núcleos, para desenvolvimento de atividades de residência nas escolas-campo. A *Escola-campo*: escola pública de educação básica habilitada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente e selecionada pela IES para participar do projeto institucional de residência pedagógica. O *Núcleo de residência pedagógica*: grupo formado por 1 docente orientador, 3 preceptores, 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários. O *Subprojeto:* núcleo ou conjunto de núcleos organizados por áreas de residência pedagógica, classificadas como prioritárias e gerais. a) Áreas prioritárias de residência pedagógica: Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Língua Portuguesa, Matemática e Química. b) Áreas gerais de residência pedagógica: Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Inglesa (CAPES, 2020, p. 2).

Embora os tempos pandêmicos tenham produzido significativas alterações no desenvolvimento do projeto em relação a sua formulação inicial, acentuando, inclusive, históricas contradições e disputas que acompanham a própria política de formação de professores no país, a participação e o comprometimento dos profissionais da educação, servidores técnicos, professores e alunos em seus diferentes papéis foram decisivos na busca da realização dos objetivos institucionais e do PRP ensejados para a valorização e formação de professores dos cursos de licenciatura na IES.

2 O EXERCÍCIO DO PENSAMENTO CRÍTICO COMO COMPROMISSO E FONTE DA AÇÃO FORMATIVA DOS PROFESSORES

Vamos iniciar a discussão tomando como ponto de partida um dos objetivos previstos no PRP – que se configura como uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores – o qual tem a pretensão de "induzir o *aperfeiçoamento da formação prática* nos cursos de licenciatura, de modo a promover a imersão do licenciando na escola de educação básica" (CAPES, 2020, p. 1, grifos nossos).

Para nós, o aperfeiçoamento da formação prática sublinhada anteriormente, numa perspectiva crítica – materialista histórica e dialética –, sucumbe e, aqui, essa dimensão formativa é compreendida a partir de uma leitura segundo a qual teoria e prática são indissociáveis e partes de um mesmo processo. São

constructos históricos e mediados pela ação intencional e humana. Nessa perspectiva analítica, a formação de professores, como processo, como parte da materialidade histórica e concreta, não é descolada de uma materialidade objetiva e subjetiva. Assim, como aponta Frigotto (2003, p. 17-18):

> O pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de *uma materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico - contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico - ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo.

Os processos formativos de professores (a prática social intencional) na IES são pensados numa relação dialógico-problematizadora com os contextos de formação e de atuação dos futuros profissionais da educação. A universidade e as escolas públicas de educação básica são concebidas como partes de um fenômeno, como construções histórico-sociais e, por isso mesmo, abarcam as determinações e contradições da própria sociedade capitalista que, além de serem fontes, são objetos de estudo de professores e alunos que integram o PRP.

Em Alves (2012, p.189), vamos encontrar que "a prática social não se mostra ou se desvela mediante um olhar apressado sobre" o mundo e as coisas. As complexas e dinâmicas "relações entre os seres humanos tende a obscurecer a trama constituinte da realidade social, o que dificulta a compreensão dos fenômenos" (ALVES, 2012, p. 189). Por isso, para compreendê-las e transformá-las se faz necessária a ação intencional e inteligível nossa.

A formação docente (ato de educar e de educar-se), como prática social e histórica crítica, carrega princípios, intencionalidades teórico-práticas, ético-políticas. É o que nos ensina Freire:

> [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que a falta de rigorosidade metódica

> que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escreveram desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Diferentemente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Programa Residência Pedagógica, os futuros professores exercem a regência de classe. Dele podem participar, como apontado anteriormente, os alunos que estejam cursando a segunda metade do curso, os quais recebem como contrapartida bolsas de estudo enquanto estão vinculados e com o desenvolvimento de atividades de acordo com os respectivos subprojetos de cada núcleo.

O projeto institucional da UFFS, aprovado pela Capes em 2018, foi executado no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, sendo composto por 7 subprojetos (Biologia, Física e Química; Filosofia e Sociologia; Geografia; História; Licenciatura em Educação do Campo; Língua Espanhola e Língua Portuguesa; e Matemática), divididos em 14 núcleos distribuídos nos cinco *campi* da UFFS que ofertam licenciaturas, que são: Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul (RS); Chapecó, em Santa Catarina (SC); e Laranjeiras do Sul e Realeza, no estado do Paraná (PR).

A composição dos núcleos envolveu um docente orientador (e docentes voluntários) da UFFS, três preceptores (professores da Educação Básica) e 30 discentes, sendo que alguns deles são voluntários. O número de residentes bolsistas foi variável dentro dos núcleos, totalizando 504 envolvidos: 360 alunos residentes bolsistas e 60 voluntários; 42 preceptores da Educação Básica, 14 professores orientadores bolsistas e 27 voluntários; coordenador institucional.

As atividades dos residentes foram desenvolvidas com a presença singular e ativa (professoral) dos preceptores e docentes orientadores, de acordo com o cronograma institucional, sendo realizadas 60h de atividades de ambientação e 320h de atividades de imersão, das quais 100h foram integralizadas por meio de regência em sala de aula, 20h para desenvolvimento do relatório final e 40h para avaliação e socialização, totalizando 440h.

Naquela edição, o objetivo geral delineado no seu projeto institucional ensejava

> [...] fortalecer e qualificar o trabalho de Estágio Curricular Supervisionado, por meio de estudos pertinentes ao exercício da docência, da imersão coletivamente planejada e sistemática do aluno de licenciatura visando a vivência e a experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula, por sua vez, do estreitamento permanente da relação entre os Cursos de Licenciatura e a educação Básica (UFFS, 2018, p. 2 *apud* SIMÕES, 2019, p. 8).

Já na concepção e formulação do Projeto Institucional do PRP da UFFS para participar do Edital Nº 1/2020 da Capes, teve-se o cuidado para não promover rupturas acentuadas em relação ao processo de desenvolvimento do PRP da UFFS da edição anterior. Procurou-se colocar em sintonia os objetivos do Edital, Projeto Institucional do PRP da UFFS de 2020, com os objetivos institucionais desenhados pela UFFS no âmbito da formação de professores, expressos, na Política de Formação de Professores da IES, no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, de modo que o fio condutor intercambiasse conexões e saberes potentes nas diferentes propostas e experiências em curso, no âmbito da formação de professores e na relação com os contextos do exercício profissional da educação básica, tendo a escola pública como espaço privilegiado.

O compromisso com a formação de professores por meio dos diversos cursos de licenciatura na relação com a elevação da qualidade da Educação Básica da região está na gênese constitutiva da UFFS. Nesse sentido, a participação no Programa Residência Pedagógica apresenta-se como importante oportunidade para ampliar as iniciativas de fortalecer e dinamizar a interlocução e a inserção de professores e de alunos dos cursos de licenciatura nos contextos de atuação profissional ao longo do desenvolvimento do processo formativo. Educação pública de qualidade se faz com a presença de professores bem formados e com condições dignas de trabalho, por isso mesmo, no projeto institucional do PRP-2020, elegemos a formação docente como centralidade.

Assim, nesta edição, o projeto institucional do PRP traz como condão orientador os princípios e objetivos institucionais da política de formação inicial e continuada de professores e aqueles expressos no PRP, os quais se articulam com o Projeto Institucional a partir da

> [...] compreensão da docência como atividade profissional intencional e metódica; o currículo como produto e como processo histórico; o conhecimento como práxis social; a Formação Integral e a processualidade dialógica na organização pedagógica; a gestão democrática e o planejamento participativo; a articulação com a educação básica e o egresso (residente) como docente da educação básica pública (UFFS, 2020, p. 1).

Em sintonia com esses princípios, a implementação do Projeto Institucional do PRP e dos respectivos subprojetos é entendida como "caminho e processo estratégico na formação de professores, por meio do fortalecimento de sua autonomia no planejamento e gestão de sala de aula e a compreensão da unidade entre conhecimentos teóricos e práticos" (UFFS, 2020, p. 1).

Oportuno destacar que a formação docente como centralidade na relação teoria-prática é assumida na proposta formativa com a nítida compreensão de que essa dimensão se constitui em arena de disputa que envolve a ciência. Por isso, problematizar a relação entre homens e mulheres e ciência é tarefa primeira de todos nós. Ciência e conhecimento a serviço de uma potente compreensão sobre a vida e as coisas, ciência e conhecimento para descoisificar o mundo e as coisas. Para Freire (1996, p. 30),

> O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres.

A ciência e o conhecimento como constituidores da nossa maneira de pensar, de estar de modo crítico no mundo e de mediar processos a favor da afirmação e boniteza da vida, sem dúvida, nos aproximam, de modos e jeitos de fazer certo. Nesse sentido,

> O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. [...] Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de "curiosidade epistemológica" (FREIRE, 1996, p. 28-29).

Na edição iniciada em 2020, o Projeto Institucional da UFFS foi composto por oito subprojetos, sendo quatro deles de áreas consideradas prioritárias no Edital Nº 1/2020 da Capes (Língua Portuguesa; Matemática; Biologia, Física e Química; Alfabetização) e quatro de áreas "gerais": Língua Espanhola; Licenciatura em Educação do Campo; Geografia; História, Sociologia e Filosofia.

Foram implementados 18 núcleos, vinculados aos cursos de licenciatura de cinco *campi* da UFFS, localizados nos municípios de Cerro Largo e Erechim, no Rio Grande do Sul (RS); Chapecó, em Santa Catarina (SC); Realeza e Laranjeiras do Sul, no estado do Paraná (PR). Os núcleos foram compostos por 8 a 32 bolsistas e número proporcional de alunos voluntários, sendo que para cada grupo de 8 bolsistas e 2 voluntários foi vinculado um preceptor da Educação Básica. No total, além do coordenador institucional, o Projeto Institucional do PRP da UFFS abarcou inicialmente 336 residentes bolsistas e 80 alunos voluntários, 42 preceptores da Educação Básica, 14 professores orientadores bolsistas e 11 professores voluntários.

Diferentemente da edição de 2018, na edição atual do PRP, as atividades foram organizadas em 3 módulos de seis meses, com carga horária de 138 horas para cada módulo, das quais 86 horas são destinadas à preparação da equipe envolvida no projeto, 12 horas à elaboração de planos de aula e 40 horas à regência, com acompanhamento do preceptor.

Na proposta do PRP em curso havia a previsão da imersão dos acadêmicos-residentes dos cursos de licenciatura no ambiente escolar – escola-campo –, numa perspectiva dialógica-problematizadora, envolvendo os docentes orientadores da IES e professores preceptores da escola de educação básica, gerando oportunidades, especialmente:

> [...] i) a busca pelo conhecimento do contexto e cultura da escola; ii) a elaboração e construção de planejamentos didático-pedagógicos e o desenvolvimento de experimentações didáticas e metodologias de ensino e regência de classe e; iii) a elaboração de materiais de apoio pedagógico e a realização de atividades de campo e/o laboratoriais (UFFS, 2020, p. 1).

Contudo, por conta da pandemia que se abateu sobre o planeta, alterando profundamente todas as esferas da vida social, notadamente pela letalidade do vírus Sars-CoV-2, o desenvolvimento do PRP, por meio do Edital Nº 1/2020 da Capes, ocorreu em um contexto para o qual escolas e universidades não estavam preparadas. Isso demandou o enfrentamento de situações nunca vivenciadas, exigindo a adoção de posturas inusitadas e inéditas em busca de caminhos ainda não experimentados e que dessem conta do desenvolvimento da proposta formativa em tela.

A prioridade da Universidade Federal da Fronteira Sul foi, em um primeiro momento, a de suspender as atividades letivas presencias e garantir a segurança e saúde dos seus alunos e servidores para, gradativamente,

retomar as atividades de forma remota e em diálogo com as redes de ensino, conforme a Resolução n. 3/CONSUNI/UFFS/2020, de 09/04/2020, e suas alterações (resoluções n. 15/CONSUNI/UFFS/2020 e n. 11/CONSUNI/UFFS/2020 - Alterada), que dispõe sobre a Suspensão do Calendário Acadêmico da UFFS por prazo indeterminado e autoriza, em caráter excepcional, o uso do formato semipresencial para ministração de Componentes Curriculares dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados no primeiro semestre do ano de 2020.

Nesse cenário, as escolas tiveram que fechar as suas portas, as atividades da universidade também foram suspensas enquanto perdurou a crise mais aguda da pandemia. Num esforço coletivo e com a experiência e sabedoria dos professores envolvidos no processo, com intenso trabalho e mobilização, com destaque para as coordenações de núcleos e seus atores, apesar das circunstâncias adversas e trágicas, foi se constituindo um novo modo e jeito de ensinar e aprender em novos ambientes, e que revelaram a importância do professor como parte fundante do processo de construção de conhecimento.

Em artigo intitulado “Os professores depois da pandemia”, Nóvoa e Alvim (2021, p. 1) alertam “para a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente”. Os autores fazem uma crítica contundente a três ilusões correntes, acentuadas pela resposta à Covid-19, as quais difundem

> a ilusão de que a educação está em todos os lugares e em todos os tempos, e que acontece “naturalmente” num conjunto de ambientes, sobretudo familiares e virtuais; a ilusão de que a escola, como ambiente físico, acabou e, a partir de agora, a educação terá lugar sobretudo “à distância”, com recurso a diferentes “orientadores” ou “facilitadores” das aprendizagens; e a ilusão de que a pedagogia, como conhecimento especializado dos professores, será substituída pelas tecnologias, “dopadas pela inteligência artificial” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 4).

Nas discussões eles ainda apontam, como “alternativa a essas “ilusões”, que a educação implica sempre uma intencionalidade”, o que requer e conduz “a valorizar o papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação e na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13).

Na difícil caminhada que percorremos nesse período pandêmico, com muitas adversidades e perdas irreparáveis de gentes e de coisas, constatamos e sublinhamos que, para os tempos que correm, necessitamos cada vez mais reafirmar o papel importante dos professores no processo de construção do

conhecimento, numa perspectiva crítica da valorização e da transformação do espaço público, de modo a torná-lo um lugar de encontros mediados por uma pedagogia do encontro, pública, sábia e dialógica, rebelde e da compaixão, utópica e transformadora.

3 AS CONFERÊNCIAS COMO PARTE DA ESTRATÉGIA FORMATIVA

Ao par de todo replanejamento dos trabalhos previstos no PRP e como parte da estratégia pensada para o enfrentamento das condições excepcionais e inusitadas, utilizando-se das plataformas digitais disponibilizadas, as coordenações institucionais dos Programas Residência Pedagógica e PIBIB, em conjunto com a Diretoria de Políticas de Graduação, da Pró-Reitoria de Graduação, organizaram um conjunto de dez conferências no período de outubro de 2020 a outubro de 2021, envolvendo todos os bolsistas e professores dos dois Programas, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1: Síntese das conferências realizadas – PRP PIBID 2020-2021

Conferência	Temática	Conferencista	Data
I-	Escola contemporânea e docência em tempos de BNCC	Dr. Clarice Salete Traversini	06/10/2020
II-	Elementos para uma crítica curricular às competências socioemocionais	Dr. Roberto Rafael Dias da Silva	30/11/2020
III-	Formação de professores/as e docência: questões em debate	Dr. Lourival José Martins Filho	14/12/2020
IV-	Desafios para ensinar em tempos de pandemia: condições do trabalho docente	Dra. Dalila Andrade Oliveira	26/02/2021
V-	FUNDEB/Financiamento da Educação Básica	Dr. Jaime Giolo	07/04/2021
VI-	Aprendizagem e sono	Dr. Felipe Beijamini	04/05/2021
VII-	Educação sexual na infância em contexto escolar	Dra. Mary Neide Damico Figueiró	09/06/2021
VIII-	Educação em tempos de crise: ações urgentes de enfrentamento à exclusão escolar	Dr. Ítalo Modesto Dutra	14/07/2021
IX-	As licenciaturas nesses tempos de contratempos	Dr. Dilvo Ilvo Ristoff	24/08/2021
X-	Ambientes pessoais de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores autores de recursos didáticos	Me. Carolina Fernandes Alves	07/10/2021

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As conferências de caráter formativo foram realizadas no formato remoto, especialmente por terem ocorrido em período pandêmico, com transmissão simultânea pelo canal *Practice* da UFFS no *Youtube*. Desse modo, os estudantes, professores e demais interessados nas temáticas tiveram a possibilidade de acompanhar e participar dos debates nos espaços disponibilizados para tal. Além disso, os eventos permanecem disponíveis no *Youtube* para consulta, conforme a disponibilidade dos interessados, resultando num alcance que pode, em parte, ser mensurado pela quantidade de visualizações que os respectivos vídeos obtiveram, bem como pelos comentários e avaliações dos participantes.

É possível afirmar que tais conferências constituíram-se em processos formativos abrangentes e acertados. Elas foram idealizadas a partir da percepção de que, diante de um tempo pandêmico e numa IES que está estruturada num modelo organizacional *multicampi*, oportunizariam o desenvolvimento de parte da atividades formativas do Projeto Institucional de Residência Pedagógica de modo satisfatório. Decorridos dois anos, não se produziram ainda as condições ideais para as aulas presenciais plenas, de modo que, em algum momento, possivelmente, teremos que lançar mão mais uma vez de tal recurso, em que pese as críticas e as limitações que o referido modelo apresenta para uma educação e formação indubitavelmente potente.

É importante destacar, ainda, que as temáticas abordadas e que compuseram as dez conferências realizadas estão alinhadas com os princípios filosófico-científico e pedagógicos da IES, proporcionaram intensos debates e problematizações sobre o processo de formação de professores no âmbito da UFFS, notadamente, pelo fato de estarmos sendo afetados e confrontados por um conjunto de "contrarreformas" de caráter neoliberal e mercadológico no campo educacional e que impacta profundamente os cursos de licenciatura e a profissão docente.

Ademais, tornou-se importante e oportuno reafirmar os compromissos que a IES e, sobretudo, os profissionais da educação que atuam nos processos formativos nos cursos de licenciatura, nos projetos e programas institucionais de formação de professores e nas escolas de educação básica pública têm com uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica para uma educação pública integral e social emancipadora.

Assim, e por isso mesmo, "A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens e *mulheres*" (SAVIANI, 2008, p. 422). Ou seja, a educação, para Saviani

configura-se como "mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa" (SAVIANI, 2008, p. 422, grifos nossos).

Importa ainda sublinhar, conforme Saviani (2008, p. 421), que "a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico". Para o autor (1994, p. 111), "a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" se apresenta como resposta oportuna e vigorosa para edificarmos uma formação profissional alinhada com uma educação da rebeldia, do sonho e da utopia, inspiradora e a favor da construção de uma nova sociedade pautada na justiça, na igualdade e no bem viver de todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A UFFS, instituição *multicampi* localizada no interior dos três estados do Sul do Brasil, que são o Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, em regiões antes desassistidas pelo ensino superior federal gratuito, desempenha um papel muito importante no cenário educacional, sobretudo regional. A natureza dessa universidade congrega uma grande pluralidade de pessoas provenientes de todas as regiões do país, de outras nacionalidades, demandando ações múltiplas para atender as demandas formativas suscitadas por elas.

Assim, mesmo dentro de um projeto institucional único, o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica em uma universidade abrangente geograficamente como a UFFS requer a mobilização de distintas metodologias e saberes para que se cumpram os objetivos propostos no projeto institucional apresentado e aprovado pela Capes.

Nesse processo buscou-se a construção de experiências formativas coerentes com os marcos constitutivos da UFFS, bem como atender as expectativas das instituições que recebem os futuros profissionais da educação e as dos próprios estudantes que integram ou não o PRP e buscam nos cursos de licenciatura uma formação de qualidade, de modo que possam atuar no campo da educação na perspectiva de uma pedagogia histórico-crítica e social emancipadora, razão de ser da educação pública numa sociedade democrática.

Os desafios que cercam a formação inicial de professores são complexos e crescentes, especialmente num cenário em que um conjunto

de “contrarreformas”[4] de caráter neoliberal e de conversão da educação enquanto direito em mercadoria são anunciadas com frequência e implementadas em âmbito nacional. Apesar disso, tem-se vivenciado momentos muito importantes em defesa da escola pública gratuita e universal Brasil afora.

Apesar de o PRP ser ainda muito recente, posto que sua segunda edição ainda está em andamento, ele pode se constituir numa potente política pública de qualificação do processo formativo inicial de professores, pois centra-se nos estudantes em estado de formação, por meio de uma interlocução dialógico-problematizadora com o campo de atuação profissional, qual seja, a escola pública de educação básica, especialmente numa perspectiva histórico-crítica, como pode ser constatado na implementação do PRP na UFFS.

Assim, entende-se que é fundamental a sua firmação como política pública nacional permanente, o que não ocorre sem a sua colocação na agenda da educação nacional e, obviamente, com o adequado aporte dos recursos orçamentários que garantam a sua implantação e manutenção nas diferentes instituições. Uma vez garantido o seu financiamento, as instituições de ensino, em cooperação com as redes de ensino, têm demonstrado o seu potencial no desenvolvimento do Programa, materializando-o de diferentes formas, ajustando-o à cultura e às possibilidades de cada região e dos seus participantes.

Para a UFFS, embora os tempos pandêmicos tenham produzido significativas alterações no desenvolvimento do projeto em sua formulação inicial, acentuando, inclusive, históricas contradições e disputas que acompanham a própria política de formação de professores no país, a participação e o comprometimento dos profissionais da educação, servidores técnicos, professores e alunos em seus diferentes papéis foram decisivos na realização dos objetivos institucionais e do PRP ensejados para a formação e a valorização de professores dos cursos de licenciatura nessa IES.

Por fim, importa dizer que ao tempo em que procuramos ao longo do capítulo mostrar alguns aspectos da implementação do PRP na UFFS, especialmente da sua segunda edição, marcamos posição em torno da necessária problematização da concepção formativa e destacamos que a perspectiva histórico-crítica se revela mais adequada e coerente com uma proposta de escola e de educação pública e social-emancipadora para os tempos que virão sem, contudo, deixar de mencionar os limites e as inconclusões das palavras ditas.

4 A respeito, consultar: COUTINHO, Carlos Nelson. Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo. 2 ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2008.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski**: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Residência Pedagógica (PRP). **Edital n. 1/2020**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Edital n. 2/2020.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 42, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIMÕES, Willian (org.) **Residência Pedagógica na UFFS**: registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Tubarão: Copiart, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Residência Pedagógica**: a formação docente como centralidade na UFFS. (Projeto Institucional). Chapecó – SC: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

Capítulo 2

A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO CURSO DE PEDAGOGIA – UFFS/*CAMPUS* ERECHIM (RS) EM PLENO CONTEXTO DE PANDEMIA MUNDIAL: NAVEGANDO POR MARES NUNCA DANTES NAVEGADOS

Adriana Regina Sanceverino[1]

Denise Knorst da Silva[2]

Silvania Regina Pellenz Irgang [3]

Sonize Lepke[4]

Ô, marinheiro, marinheiro [...]
Ô, quem te ensinou a nadar [...]
Ou foi o tombo do navio [...]
Ou foi o balanço do mar [...]

(Clementina de Jesus, 1973)[5]

1 Doutora em educação. Professora associada da UFFS. Docente Orientadora voluntária do PRP/UFFS/2020. Contato: e-mail: adriana.sanceverino@uffs.edu.br

2 Doutora em educação. Professora adjunta da UFFS. Docente Orientadora voluntária do PRP/UFFS/2020. Contato: e-mail: denise.silva@uffs.edu.br

3 Mestre em educação. Professora assistente na UFFS. Docente Orientadora do PRP/UFFS/2020. Contato: silvania.irgang@uffs.edu.br

4 Doutora em educação. Professora adjunta na UFFS. Docente Orientadora do PRP/UFFS/2020. e-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br

5 Música, cujo tema, Marinheiro só, é de domínio público. Clementina de Jesus lançou em 1973

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta um panorama da experiência vivenciada com o Programa Residência Pedagógica (PRP) – Subprojeto Alfabetização, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/*Campus* Erechim/RS. Intenta-se evidenciar os desafios e as possibilidades que vêm configurando a materialidade objetiva para o desenvolvimento do programa, não apenas porque é a primeira edição na UFFS, mas, sobretudo, porque também se constituiu em uma empreitada que exigiu resiliência de todos os envolvidos, uma vez que foi inaugurado por meio de ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de COVID-19.[6]

Nesse sentido, emprega-se a metáfora da canção citada – Marinheiro só – para representar, neste capítulo, uma analogia com a superação das dificuldades e das tempestades que nos afligiram e ainda afligem na luta cotidiana, em todos os setores da vida, sobretudo aqueles em situação de vulnerabilidade social. Na educação, nosso lócus de trabalho e centro dessa reflexão, houve maior tempo dedicado a encontrar saídas possíveis para superação das dificuldades, porque se navegava "por mares nunca dantes navegados",[7] construindo a experiência em um programa de educação, programado para ser presencial, em contexto de pandemia mundial.

A base teórica que sustenta esse estudo está ancorada em Freire e Shor (2011), Freitas *et al*. (2020), Colello (2020), Azevêdo (2020), Henz e Signor (2021), entre outros. Metodologicamente, a abordagem da pesquisa que deu origem a este capítulo é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com o procedimento

o LP "Marinheiro só", produzido por Caetano Veloso. O disco trouxe do folclore popular a faixa "Marinheiro só", com adaptação de Caetano Veloso. Disponível em https://dicionariompb.com.br/artista/clementina-de-jesus/, com adaptação de muitos cantores famosos como Clementina de Jesus e Caetano Veloso.

6 Desde o final do ano de 2019, o mundo enfrenta uma crise após a descoberta de um novo vírus. Trata-se de uma variação de um coronavírus pré-existente, denominado novo coronavírus (SARS-CoV-2). Esse vírus causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias. Algumas das manifestações desse vírus, no ser humano, teve o seu primeiro estudo publicado em janeiro de 2020 (SOUZA, 2021).

7 O conceito "por mares nunca dantes navegados" foi cunhado por Luís Vaz de Camões na obra épica: Os Lusíadas (disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-49078/os-lusiadas), publicada em 1572, em que, Camões, por meio de uma narrativa escrita em versos, narra as proezas e as conquistas dos grandes heróis portugueses, dando destaque a viagem heroica de Portugal conquistada por Vasco da Gama. Utilizou-se essa metáfora, nesse artigo, para homenagear o coletivo de heróis, nossa equipe de trabalho, todos os sujeitos envolvidos nessa ação que, a despeito dos percalços da trajetória, ainda em pauta, se revelam cada vez mais, proeminentes.

técnico da pesquisa bibliográfica e documental (LAKATOS; MARCONI, 2001), que dialoga com as técnicas de observação, impressão e escuta dos sujeitos envolvidos (preceptores e bolsistas) no percurso das reuniões de formação em que se realizou a socialização das produções escritas orientadas na e para a ação pedagógica. Os documentos analisados são o subprojeto do Residência Pedagógica, edital n. 01/2020/PROGRAD/UFFS, submetido pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS, ao edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 01/2020, a Proposta Curricular do Curso (PPC), as produções escritas do grupo de residentes que se constituíram com base nos seus diários de campo, em artigos, relatórios e relatos de experiência.

A técnica de análise dos dados é a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A problemática desse estudo pode ser traduzida pela questão: quais os desafios e as possibilidades vêm constituindo a materialização do PRP por meio de atividades remotas no Curso? A análise documental permite caracterizar a proposta e possibilita identificar os percalços da caminhada, a fim de aprender com as experiências e projetar expectativas para a construção de elementos balizadores para a iniciação à docência, tendo como referência a experiência inaugural com o programa no formato remoto e sua interface com as expectativas do retorno à modalidade presencial.

O capítulo será desenvolvido a partir de três eixos de discussão que confluem para estabelecer uma reflexão acerca da operacionalização das ações do programa Residência Pedagógica do curso de licenciatura em pedagogia da UFFS, *Campus* Erechim/RS, durante a trajetória de isolamento social em razão da pandemia pelo coronavírus: O Programa Residência Pedagógica na UFFS/*Campus* Erechim/RS: timoneiros da ação remota; O Subprojeto Alfabetização: construindo as rotas em contexto de ensino remoto no PRP/UFFS; Residência Pedagógica – quiçá um mar em calmaria?: dos desafios imanentes às contribuições para a formação dos sujeitos envolvidos. Por fim, seguem-se as considerações finais intituladas Terra à vista?: (*In*) Conclusão da Travessia.

2 NAVEGAR É PRECISO: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFFS/*CAMPUS* ERECHIM/RS E OS TIMONEIROS DA AÇÃO REMOTA

Inicialmente, cabe esclarecer que a metáfora “navegar é preciso” – tema do poema de Fernando Pessoa – foi utilizada para compor a percepção de

que, se antes da pandemia a narrativa era de que os planejamentos são flexíveis, ainda que se defenda, veementemente, a importância de que se deve planejar as ações, com a pandemia, mais do nunca, se aprende que na vida não há planejamentos imutáveis, regras determinadas e inflexíveis. Tudo pode mudar a todo tempo, a qualquer momento e o grande desafio e aprendizado que se obtém é buscar a força do coletivo dos pares para alcançar o objetivo comum.

Ao refletir sobre o primeiro Programa Residência Pedagógica (PRP) no curso de Pedagogia da UFFS, retoma-se o Edital n. 1/2020 de 06 de janeiro de 2020, da CAPES, bem como o processo de organização do grupo de trabalho na universidade e, consequentemente, a análise do edital e dos trâmites necessários para a materialização.

O interesse na participação, especialmente no curso de pedagogia, ocorreu porque houve a clareza de que o programa possuía uma das ações que integravam a Política Nacional de Formação de Professores, contribuindo, desse modo, para o aperfeiçoamento do(a) acadêmico(a) e sua imersão no contexto da escola por parte dos(as) residentes. Por outro lado, os objetivos estão em consonância com as discussões presentes ao longo do curso de pedagogia. São objetivos do PRP:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
> II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
> III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
> IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (CAPES, 2020, p. 1-2).

Além da formação, é fundamental considerar também que o recebimento de uma bolsa poderia contribuir para a permanência dos estudantes, vulneráveis financeiramente. Desse modo, a mobilização para que os acadêmicos dos cursos de pedagogia participassem do processo de seleção teve a colaboração dos líderes estudantis, fato que contribui para a inscrição de um número significativo de acadêmicos, que desejam participar do programa. O retorno, por parte dos estudantes, permitiu à organização do PRP em quatro escolas, três na cidade de Erechim-RS e uma na cidade de Getúlio Vargas-RS, tendo uma preceptora em cada escola, totalizando quatro

núcleos em todo o programa Residência Pedagógica Alfabetização da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim. Nesse sentido, inicia-se a atividade com 32 residentes (entre voluntários e bolsistas).

A inserção de um grupo grande de acadêmicos, bem como a primeira experiência com esse programa no curso, exigiu de nós, professores orientadores, a clareza quanto à concepção do programa e à necessidade de auxiliar os bolsistas e os voluntários no exercício de compreender a necessária relação entre a teoria e a prática.

Nesse contexto, todos os países, inclusive o Brasil e todas as cidades brasileiras, foram surpreendidos pela rápida expansão do vírus denominado de Coronavírus (Covid-19)[8] identificado em dezembro de 2019 na China e infectando muitas pessoas; no Brasil, constatou-se os primeiros infectados nos primeiros meses do ano de 2020. Fato que obrigou as autoridades federais, estaduais e municipais a decretarem o isolamento e a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino.

A situação exigiu que todas as atividades, encontros e orientações ocorressem de modo remoto, seja por meio de e-mails, envio de áudios, vídeos ou reuniões realizadas via sistema ofertado pela UFFS. Sem a clareza de quanto tempo a situação perduraria, as atividades foram iniciadas e, aos poucos, todos os envolvidos foram-se adaptando dentro das possibilidades com as atividades remotas, pois carregou-se a convicção que era preciso efetivar o subprojeto PRP Alfabetização nas escolas que se disponibilizaram a receber os residentes, os quais foram orientados a realizar o registro das atividades no que denomina de diário de campo e, assim, estabelecer um cronograma de escritas e reflexões, material que contribui na escrita deste capítulo.

É importante destacar que o subprojeto Residência Pedagógica Alfabetização/*Campus* Erechim/RS, Edital n. 01/2020/PROGRAD/UFFS, buscou dialogar com o Edital do Residência Pedagógica (Edital n. 01/2020/CAPES) e com o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) da Pedagogia, que tem suas especificidades no âmbito da formação de professores. Como primeira edição do PRP na Pedagogia, foi possível fazer algumas aproximações, especialmente no sentido de conduzir o licenciando a "exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional" (CAPES, 2020, p.1) e fomentar a autonomia e o

8 Desde o final do ano de 2019, o mundo enfrenta uma crise após a descoberta de um novo vírus. Trata-se de uma variação de um coronavírus pre existente, denominado novo coronavírus (SARS-CoV-2). Esse vírus causa uma doença com manifestações predominantemente respiratórias. Algumas das manifestações desse vírus, no ser humano, teve o seu primeiro estudo publicado em janeiro de 2020 (SOUZA, 2021).

protagonismo entendidos como necessários à inserção do(a) residente no grupo, pelas ações que lhe são propostas na escola para que se desenvolvessem suas atividades de forma a contribuir colaborativa e coletivamente.

Nesse sentido, elencaram-se os objetivos do subprojeto Alfabetização/*Campus* Erechim como iniciais à valorização e à aproximação da UFFS com as Escolas de Educação Básica; a inserção dos acadêmicos no espaço escolar e em ambientes de alfabetização; a possibilidade formativa de todos os sujeitos envolvidos (residentes, preceptores, orientadores) e das contribuições do PRP com o Curso de Pedagogia e com as redes de ensino. A intencionalidade é de que as ações do programa possam incluir práticas interdisciplinares, subsidiar debates/discussões e pautar ações de implementação curricular. Destaca-se, contudo, a relevância do PRP em contribuição à formação inicial e continuada de professores, em especial nesse subprojeto, pela possibilidade de qualificar formações na área da alfabetização para a educação básica.

A proposta de formação no Curso de Pedagogia/*Campus* Erechim constrói-se sobre a valorização do exercício da relação teoria-prática pelos licenciandos, explícita no PPC do Curso em seus eixos formativos, princípios, objetivos e matriz curricular. Nessa direção, o PRP se soma às possibilidades já existentes quanto aos espaços de exercício profissional, articulando-se a estes e qualificando-os à licenciatura em Pedagogia.

As ações previstas asseguram o diálogo em regime de colaboração e partilha de experiências entre as orientadoras, preceptores e residentes tanto no âmbito da elaboração, do planejamento, das produções e da avaliação do plano de atividades. Para isso, é imprescindível a participação de todos envolvidos, a fim de que se desenvolvam as ações de ambientação, de observação semiestruturada e de regência nas escolas-campo.[9] Essas ações, de acordo com a CAPES (2020, p. 2), são assim caracterizadas:

> Ambientação: vivenciar a rotina escolar para conhecer o funcionamento da escola e a cultura organizacional, acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, identificar como é feita a articulação da escola com as famílias e a comunidade, dentre outros aspectos. Observação semiestruturada: observação em sala de aula a partir de um roteiro definido pelo residente juntamente com o docente orientador. Regência: elaborar planos de aula e ministrar conteúdos em sala de aula ou oficinas temáticas na escola, com acompanhamento do preceptor.

9 Escola-campo é compreendida, no Programa Residência Pedagógica, como a escola pública de educação básica, em que o residente (estudante bolsista) e os estudantes voluntários são acompanhados por um professor da educação básica, denominado preceptor, também bolsista do programa (CAPES, 2020).

Nessa perspectiva, o subprojeto Alfabetização, *Campus* Erechim, também teve adaptações em função da pandemia de Covid-19, e as ações de ambientação, de observação e de regência ocorreram de modo remoto, de acordo com a organização e as peculiaridades de cada escola-campo de atuação dos(as) residentes. Destaca-se que essas ações não ocorreram nas devidas intencionalidades de um ensino presencial, mas de modo remoto foi possível desenvolver: atividades formativas, com registros em diário de campo, possibilitando a reflexão sobre a experiência vivenciada; a participação de reuniões e de planejamentos pedagógicos; experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de regência de modo remoto; organização, socialização e avaliação dos processos acompanhados pelas orientadoras, preceptoras e professoras alfabetizadoras nas respectivas escolas-campo.

2.1 O Subprojeto Alfabetização e o ensino remoto: ações imanentes em contexto de mares revoltos no PRP/Campus Erechim UFFS

Não há barco que navegue
sem ter mar revolto e bravo
não serás seu marinheiro
sem beberes da tempestade
e do vento que te segue
da água que te naufrague
do medo, da luta, do cheiro
da solidão à saudade.
(Cruz Mendes)[10]

Considerando que o Programa Residência Pedagógica se sistematiza a partir da ambientação, da observação semiestruturada e da regência por módulos, o PRP Alfabetização seguiu a organização das demais licenciaturas divididas em Módulos. O Módulo I se desenvolveu de outubro de 2020 a março de 2021; o Módulo II, de abril de 2021 a setembro de 2021; o Módulo III, em desenvolvimento, de outubro de 2021 a março de 2022. O plano de atividades, construído por módulo totaliza 138 horas e as ações propostas para cada módulo são planejadas em diálogo com as orientadoras e preceptoras que, em cada núcleo, organizavam-se conforme seus contextos.

10 Poema disponível em: https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=123672 © Luso-Poemas

Assim, organizaram-se propostas: de acordo com a sistematização sugerida pela Coordenação Institucional do Programa que dispunha de ambientação dos residentes e de preceptores; de atividades de imersão na escola (residente e preceptores); de atividades de regência (residentes); de atividades remotas a serem desenvolvidas na IES (Residentes e Preceptores); de atividades desenvolvidas/ofertadas em outros espaços educacionais, tais como em feiras, congressos, escolas, secretaria de educação, entre outras e de atividades envolvendo outros subprojetos ou programas.

Como primeira edição do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia, as expectativas eram diversas entre os residentes, as preceptoras e as orientadoras. O Programa é novo, e o ensino remoto, tanto nas escolas quanto na formação inicial, também. Nesse sentido, foi necessário diálogo, planejamento e sensibilidade para entrar na escola de modo virtual, conhecendo os sujeitos de cada contexto a partir da tela do celular ou do computador. O primeiro encontro iniciou em outubro de 2020 com perguntas de todos os tipos o qual nem sempre obteve respostas, pois o programa estava construindo a própria história no âmbito da Pedagogia.

Oportunamente, o início das atividades remotas do PRP coincidiu com o primeiro estágio oferecido na graduação em Pedagogia, o Estágio em Gestão Escolar. A ambientação nesse período contemplou uma proximidade não só com a preceptora, mas também com a gestão da escola, a partir de uma roda de conversa virtual. As leituras e os apontamentos sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola campo, o Regimento Escolar e o Plano de estudos possibilitaram conhecer as escolas, as concepções e os modos de organização e gestão escolar.

No período de ambientação, os(as) residentes puderam se aproximar das angústias vividas na escola frente às demandas que a pandemia impunha. Ficou evidente que a escola nunca parou, mesmo que os sujeitos que a constituem não estivessem, presencialmente, no espaço físico. As preceptoras gravaram vídeos dos espaços escolares, apresentando a escola e a estrutura. O sentimento de ver os corredores, o refeitório, o parque, as salas vazias gerava, na época, um sentimento de esvaziamento do sentido da escola.

Os residentes tiveram que reinventar as atividades, assim como os professores estiveram imersos em um mundo desconhecido, no qual precisaram encontrar alternativas que atendessem as demandas daquele momento. De acordo com Azevêdo (2020),

> as exigências (extemporâneas ou não) de cumprimento de atividades pedagógicas em atividades à distância coloca o(a)s profissionais de educação em um patamar bastante complexo de exercício da

> docência, reorganizando padrões, redefinindo padrões e processos, com o risco de uma extrapolação dos níveis costumeiros de estresse em razão das (novas) situações a que estão tendo que se submeter. Como educadores, a imersão nessa nova rotinização da vida pessoal e profissional pode nos conduzir a pensar, tão somente, nas novas alternativas didático pedagógicas funcionais à condição inevitável da distância entre nós e os educandos, propiciada pela quarentena (AZEVÊDO, 2020, p. 12-13).

Aos poucos, a Coordenadoria da Educação Estadual (CRE) propunha orientações tanto de contato com os estudantes via telefone, *e-mail*, *WhatsApp*, quanto formação continuada para que os professores pudessem (re)iniciar por meio do ensino remoto na plataforma *Classroom*. É importante salientar o papel das preceptoras, nesse processo de ensino remoto, e as propostas de ação do PRP, haja vista que eram elas que aproximavam os residentes da realidade escolar, do contexto das famílias e dos estudantes.

O desenvolvimento da observação e da regência se efetivaram de modo dialógico e remoto com as orientadoras, as preceptoras e as professoras das turmas de alfabetização, que ao longo dos Módulo I, II e III, adaptaram-se às modificações das escolas que iniciaram de modo remoto com as atividades, por escalonamento de grupos presencialmente na escola e por total presença na escola. Os(As) residentes, nessa perspectiva, também foram construindo estratégias de atuação, já que todas as atividades estavam acontecendo de modo remoto pela universidade.

No primeiro Módulo, além de uma aproximação com o estágio em gestão escolar, boa parte dos(as) residentes também vivenciaram o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. As propostas deste componente curricular (CCR) ocorreram de modo remoto em que os(as) residentes estudaram, pesquisaram e produziram materiais didático-pedagógico como jogos, contação de histórias, temas transversais contemporâneos, dentre outras produções para as respectivas turmas nas quais estavam vinculados(as) nas escolas-campo, a fim de que compartilhassem ideias, sugestões e propostas potentes no âmbito da alfabetização. Para esse contexto, organizaram um material riquíssimo com elementos significativos acerca da alfabetização e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponíveis em uma página virtual nas redes sociais denominada "Pedagogia em movimento" construída pelas acadêmicas no estágio[11] e socializada e compartilhada com as preceptoras e as professoras alfabetizadoras das escolas-campo.

11 Disponível em: https://www.facebook.com/pedagogiauffs2016/

Assim, pode-se observar que, como os gestores e os professores não pararam suas atividades com a educação e por sua vez, com a escola no Programa Residência Pedagógica não foi diferente. Mesmo de modo remoto, a proposta formativa, reflexiva, de socialização e de avaliação foram permanentes, e, apesar das incertezas e dos desgastes, de modo ético e comprometido os(as) acadêmicos(as) desempenharam seu compromisso como residentes. Além das propostas pedagógico-didáticas, por meio da construção de jogos e atividades lúdicas, os(as) residentes se desafiaram na elaboração de sequências didáticas e dos projetos pedagógicos, cujos temas foram Literatura infantil, Laboratório de Alfabetização, Grupo de Apoio Escolar (GAE) e Propostas formativas para professoras alfabetizadoras, além de artigos e relatos de experiência como residentes reflexivos de suas próprias aprendizagens.

Apresentar o percurso formativo olhando para o que foi vivido colabora com o processo (auto)avaliativo frente às demandas de um tempo complexo de novos desafios no âmbito da educação. Os encontros síncronos coletivos pela plataforma Webex era o vínculo formativo que unia como grupo PRP Alfabetização. As propostas oportunizaram aos residentes uma reflexão acerca da própria formação do(a) pedagogo(a) como sujeito reflexivo e transformador de sua docência. A vivência do ensino remoto convocou a todos a reconhecerem as fragilidades, as barreiras e a pensar em estratégias compatíveis com as realidades de cada escola, construindo outras percepções de interações que não aquela habituada à presencialidade. Conforme Relato de experiência das residentes R1 e R2:[12]

> *Mesmo com o aporte teórico que o mundo acadêmico nos proporcionou e a prática já adquirida pelos professores da escola-campo, a excepcionalidade causada pelo contexto pandêmico foi capaz de abalar e desconstruir muitas "certezas" que tínhamos sobre o ensino, nos fazendo lembrar que a escola deve ser tão dinâmica quanto o mundo em que está inserida. A forma repentina com que o ensino remoto foi imposto e considerando que a escola acolhe públicos heterogêneos, foi preciso levar em conta que nem todos os estudantes teriam acesso às aulas on-line por falta de disponibilidade de equipamentos tecnológicos e até mesmo o próprio acesso à rede de internet* (RELATO DE EXPERIÊNCIA 1, 2021, p. 5).

Percebe-se no relato das residentes que não era somente planejar uma atividade de modo remoto, mas, sim, de compreender e levar em

12 Optou-se por utilizar a letra R, que significa: Residente, seguida de um número, para indicar os sujeitos das ações do PRP, que produziram seus relatos de experiência, os quais foram construídos em duplas.

consideração o contexto dos estudantes e como cada residente poderia contribuir frente a tantos desafios que não se restringiam ao fazer pedagógico. O comprometimento com a educação perpassa a responsabilidade educadora que se provoca na formação em prol da educação popular. No dizer de Freire e Schor (2011),

> não há técnicas ou roteiros prévios para a educação popular, uma vez que não se "aplica" a educação popular; ela se "vive". Para tanto, o desafio que se coloca aos educadores é acreditar primeiramente no ser humano e ter clareza da opção político-pedagógica com a qual se conduz a educação e a maneira de agir, interagir e educar(-se). Educando-se num processo de convivência e conhecimento não "para", mas "com" os educandos, de modo a ajudá-los a se libertarem das opressões, a se empoderarem e se assumirem autores da sua genteidade de mulheres cidadãs e homens cidadãos. Quer dizer, "através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico" (FREIRE; SHOR, 2011, p. 32).

Não há como desconsiderar as questões sociais, econômicas e políticas nesta trajetória formativa. O Programa Residência Pedagógica Alfabetização tem o compromisso ético com a educação de crianças, que também sentiram os impactos do ensino remoto. Possivelmente, para as professoras alfabetizadoras, também foi um desafio, pois os anos de experiência na profissão estavam vinculados ao ensino presencial e não em relação ao ensino remoto. Sobre mudanças na educação, dialogou-se com Colello (2021), em que a autora nos alerta que:

> A construção da escola do futuro pressupõe não só o investimento na infraestrutura das escolas, como também na formação de professores capazes de lidar com linguagens e tecnologias; capazes de lidar com um ensino sempre renovado (COLELLO, 2021, p. 150).

A alfabetização em tempos de pandemia e de ensino remoto foi tema de inúmeras *lives* nas redes sociais, as quais, oportunamente, refletem junto aos residentes e preceptores. Para isso, leituras, estudos e participação em *lives* fizeram parte do planejamento, de modo que as anotações reflexivas no diário de bordo potencializaram o debate coletivo e a inspiração para a escrita dos relatórios, artigos e relatos. Além disso, no Módulo II, instituiu-se a proposta das Rodas de Conversa, com docentes voluntários e outros convidados, a fim de ampliar o repertório formativo, pensado para o contexto da pedagogia e das professoras das escolas que, por convite, participavam das discussões.

O PRP Alfabetização e o PIBID Alfabetização, *Campus* Erechim, contribuíram diretamente com a Coordenação Institucional, sugerindo temas e palestrantes13 para as Conferências Institucionais PIBID/PRP UFFS. Além disso, diálogos e parcerias com outras instituições superiores como a UDESC14 foram se entrelaçando em um trabalho em rede, de modo que a troca de experiências também fortaleceu o grupo em tempos de ensino remoto. A parceria entre PRP e PIBID Alfabetização foi estabelecida entre as orientadoras que seguiram em ações conjuntas, a fim de potencializar ações formativas, de planejamento e orientação. As rodas de conversa também são compartilhadas entre os programas PRP e PIBID Alfabetização, com convite aos demais programas de outras licenciaturas do *Campus* Erechim.

Nesse sentido, a participação, no modo remoto, de pesquisadores(as) da educação tem contribuído com a alfabetização científica dos residentes e, também, na formação continuada dos professores da escola que, de algum modo, têm a oportunidade de refletir sobre seu contexto e sua prática educativa. Os temas sobre Alfabetização, BNCC, Contexto Escolar e Residentes, Educação Emocional, Dislexia, Projetos Interdisciplinares e Meio Ambiente, Escrita Criativa, Cinema na Escola, dentre outros, suscitaram novos diálogos com a complexidade da escola. Além de apresentar outras perspectivas, no âmbito escolar, esses temas representaram alternativas de resistência a modelos escolarizados e padronizados que, muitas vezes, restringem ao que se almeja como educação emancipatória.

Acerca das contribuições e das possibilidades de reflexões sobre a prática, o Residente R3 e a Residente R4, em escrita do relato de experiência, apontam que,

> *mesmo que as experiências com o programa acontecendo de forma remota, foi possível ter uma visão bem ampla da relevância do programa, não só para os residentes, mas também para as escolas que fazem parte do mesmo. Eram momentos de recíproca troca de experiências, o que evidencia ainda mais a importância da aproximação entre a escola e a universidade que forma os futuros docentes* (RELATO DE EXPERIÊNCIA 2, 2021, p. 4).

13 VII Conferência Institucional "Educação Sexual na Infância em contexto escolar" com a Profª Mary Neide Damico Figueiró, da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nducDcEgBNk As demais Conferências Institucionais PIBID/PRP UFFS estão disponíveis no Canal do Youtube Practice UFFS lives, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCu3jAl8MTMPkaxb3uo_xESw

14 Palestra promovida pelos Programas PIBID/PRP Alfabetização, campus Erechim com a parceria do Prof. Dr, Lourival José Martins Filho (UDESC) com o tema: "BNCC- abordagens e práticas". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9O63Tz6b2Eo&t=112s

A análise dos residentes já demonstra a importância do Programa Residência Pedagógica Alfabetização no Campus Erechim, seja em relação à inserção do(a) acadêmico(a) na escola, como parte potente da formação inicial deles, como também a relevância dessa aproximação com as escolas e a formação continuada dos professores. O PRP Alfabetização convidou todos os sujeitos envolvidos a refletirem e construírem outras possibilidades no constante processo de aprender com e na docência, em especial na excepcionalidade do ensino remoto. Conforme Azevêdo (2020),

> agora, com o distanciamento físico compulsório, dado pela pandemia, a demanda de se manter os processos pedagógicos "vivos", ocorre de que os laços com o(a)s educando(a)s precisam ser (r)estabelecidos, sob novos formatos. O que antes era contingencial, superficial, agora emerge como imprescindível, estratégico. Dimensionar e planejar como desenvolver nosso trabalho frente a uma realidade tão complexa e delicada para nossos educandos nunca se colocou como um desafio tão premente quanto nos dias que correm. A compreensão crítica desse contexto em que tudo está subitamente em suspensão e, ao mesmo tempo, acontecendo dentro de uma velocidade e formato inesperados (porque atentando contra a rapidez feroz e silenciosa dos tempos digitais), juntamente com os aprendizados que podemos extrair, devem nos implicar profundamente (AZEVÊDO, 2020, p. 14).

O ensino remoto provocou frustrações, principalmente durante o Módulo I, período em que nem as próprias professoras alfabetizadoras, nas escolas-campo, conheciam seus estudantes. Precisou-se de tempo, paciência, estudos e reflexões para conter a ansiedade de interagir com os estudantes, suas histórias, suas dificuldades e suas potencialidades. Em paralelo a essas angústias, as leituras, os estudos, as pesquisas, as conferências institucionais, as rodas de conversa, os debates e as ações formativas sobre sequência didática, planejamento, projetos interdisciplinares, dentre outros temas foram constituindo o ensino remoto no Residência Pedagógica Alfabetização da UFFS/*Campus* Erechim/RS.

O modelo de ensino sem a voz de seus sujeitos e a reflexão do vivido é esvaziado de significado e intencionalidade formativa. No Módulo II e III, o ensino remoto propiciou a aproximação com as professoras alfabetizadoras e os estudantes, de modo que o PRP adquiriu uma sobrevida, mas não substituiu a presença física, o afeto, o olhar e as interações que a presencialidade propicia e potencializa nas relações de ensino e aprendizagem.

Essas percepções levam ao encontro da obra organizada por Miorando e Noal (2021), intitulada (Des)encontros no ensino e na aprendizagem remotos em tempos de distanciamento social, em que os pesquisadores Heinz e Signor (2021)

refletem acerca da educação popular no contexto do distanciamento social e apontam as possíveis ressignificações pela educação e pela vida. Para eles,

> vivenciando os desafios do distanciamento, acreditar em inéditos-viáveis é utilizar as ferramentas e condições disponíveis para que seja possível sustentar a utopia do encontro que fortalece, do olhar que acolhe e reconhece, da escuta comprometida e amorosa, da palavra que emancipa, do engajamento que impulsiona os passos para direções de vida com maior dignidade e boniteza em todos os sentidos e dimensões. Onde houver coletivos populares fortalecidos, podem surgir iniciativas de inclusão quanto ao acesso às tecnologias, a fim de aproximar um número maior de pessoas que, mesmo distanciadas fisicamente, sejam capazes de construir diálogos problematizadores acerca do contexto atual e da promoção da dignidade e da libertação (*apud* MIORANDO; NOAL, 2021, p. 40).

Todavia, cabe ressaltar que o ensino remoto foi um desafio a todos participantes do PRP, sem distinção. Alguns saíram por questões emocionais decorrentes da pandemia; outros levaram para a formatura a experiência, no fim do curso, de terem participado da primeira edição do PRP Alfabetização na Pedagogia. As preceptoras, professoras da escola pública de educação básica, foram incansáveis parceiras, assumiram com os(as) residentes e as orientadoras a corresponsabilidade formativa, crítico-reflexiva em um dos períodos históricos mais complexos já vivenciados pela humanidade, em que a educação nunca parou!

2.2 Residência Pedagógica – quiçá um mar em calmaria?: dos desafios imanentes às contribuições para a formação dos sujeitos envolvidos

Como primeira edição do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Alfabetização, no *Campus* Erechim e o único no curso de Pedagogia da UFFS, por si só, já foi um grande desafio. O PRP tem suas especificidades e com isso outros debates, em especial suas aproximações com os estágios curriculares no curso, precisam ser aprofundados. Nessa primeira edição, alguns apontamentos foram possíveis de serem pautados para que novos diálogos sejam reiniciados.

Outro desafio diante do desenvolvimento de atividades e do contato de modo remoto estava nas contribuições possíveis no contexto pandêmico para a formação dos residentes e dos professores em formação. De acordo com a CAPES (2020), o objetivo do edital era:

> [...] selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, Instituições de Ensino Superior (IES) para implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática

> nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica (CAPES, 2020, p. 1).

No entanto, indagava-se como assegurar uma relação em que os residentes pudessem estabelecer relações entre a teoria e a prática e, ao mesmo tempo, permanecer motivados com o programa? Fomos construindo essa relação, a partir dos diálogos, nos encontros formativos que se constituíam de reuniões de planejamento, de avaliação, de palestras, de oficinas, de rodas de conversas. Em todos esses eventos, espaços e momentos os conhecimentos se apresentam articulando-se sistematicamente a partir das mediações que permitem dialogar com as especificidades desses saberes de modo a explicar as ações da prática, que podem ser modificadas e modificar a própria teoria. Nesses encontros, os(as) residentes manifestavam as dificuldades e as alegrias do processo formativo. Eles vivenciavam em todos os contatos e interações as contradições sociais e eram desafiados a mobilizar saberes docentes ou reconstruir os mesmos, como alerta Franco (2012, p. 203-204):

> [...] a prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar sê-a como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção.

Houve ciência da importância desse processo na formação para os acadêmicos residentes, uma vez que o contato com a prática contribui no saber fazer do professor, porém sem jamais esquecer a especificidade do contexto e as necessidade de cada estudante. Freitas, Freitas e Almeida (2020, p. 7) compartilham a compreensão sobre a prática ao apontar que:

> A possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleçam uma ação futura. De modo que o presente é uma espécie de bússola que orienta, e propicia o embasamento teórico e prático, para desempenhar papéis distintos dentro do campo educacional. A conexão entre os saberes aprendidos no processo formativo torna cada vez mais eficiente esta dimensão do saber fazer.

E foi com esse intento que as atividades foram se desenvolvendo em cada uma das escolas-campo com a clareza de que se fazia melhor. O fato é que a relação entre teoria e prática estava acontecendo em um momento histórico diferenciado, em que as condições materiais e tecnologias da escola, dos residentes, dos professores, dos estudantes e de suas famílias influenciavam, diretamente, em cada ação desenvolvida.

Para Loss (2015, p. 27), o professor constitui-se metodologicamente na relação construída entre teoria e prática. De acordo com Sanceverino (2019, p. 247),

> [...] na prática pedagógica orientada, 'a metodologia' constitui uma postura, um enfrentamento da realidade na busca de compreendê--la em sua totalidade, em sua concretude. Reveste-se de significado político à medida que articula a compreensão da realidade com uma prática pedagógica que tem como ponto de partida o contexto histórico social que as gerou.

Na primeira edição do programa na UFFS, essa relação ocorreu de modo diferenciado, em virtude do período atípico vivido, socialmente. Este fato não invalidou a formação dos residentes, pelo contrário, possibilitou agregar outras formas de desenvolver a prática pedagógica, a qual desafiou a todos os envolvidos no processo. Afinal, o redimensionamento de práticas, até então pensadas de modo presencial, para as atividades remotas exigiu resiliência, conhecimento teórico, adaptabilidade e responsabilidade, não apenas dos residentes, mas de todos os envolvidos no processo.

Os aportes teóricos para o contexto estudado, a partir do contato com a escola, aproximou os estudantes da educação básica com os residentes, na urgência de efetivar práticas pedagógicas acessíveis e compreender também as ações desenvolvidas pela gestão escolar. Mesmo de modo remoto, os estudantes e, muitas vezes, a família deles conheceram a escola e as dificuldades enfrentadas pelos diferentes setores. Essas situações exigiram reflexões que resultaram em novas representações da escola e da docência.

O processo reflexivo da e na docência também mobilizou as preceptoras que, de algum modo, sentiam-se provocadas a revisitarem suas concepções e práticas docentes. Esse movimento de escuta, diálogos e diversidades de ideias foram disparadores de outras possibilidades. Desse modo, as contribuições formativas no PRP Alfabetização perpassaram por uma aprendizagem entre gerações: coordenadoras-residentes; preceptoras-residentes; professoras-residentes; residentes-estudantes. Todos comungam de saberes, que não são mais nem menos, são saberes diferentes, como diz Paulo Freire. Todos esses saberes auxiliaram na construção do PRP Alfabetização, como uma rede de trabalho reflexivo e de aprendizagens coletivas.

3 Terra à vista?: (*In*) Conclusão da Travessia

Ao voltar o olhar para o processo de implantação do PRP e para as dificuldades enfrentadas, é preciso esclarecer que se está vivendo a primeira edição do Programa no Curso de Pedagogia no *Campus* Erechim. Nesse contexto, representa uma demanda desconhecida para todos os envolvidos, especialmente para nós como coordenadoras, para as preceptoras e para os/as residentes.

Outro aspecto que precisa ser pontuado é o acesso que os residentes tiveram a vários palestrantes por meio de *lives*. Esse recurso foi muito utilizado nesse período, fato que não era comum fora do contexto pandêmico, seja por dificuldades de agendas dos palestrantes para deslocamentos, seja por falta de recurso para custear o trabalho. Assim, de algum modo, as atividades remotas foram positivas, pois elas dialogavam com a necessidade imposta, pelo momento, aos residentes. Não se quer romantizar a situação, pois como já se mencionou, as dificuldades dos(as) residentes foram inúmeras para realizar atividades assíncronas e síncronas com os estudantes da educação básica, bem como as dificuldades de conexão via internet de todos os envolvidos no programa.

A materialização do Programa, em tempos de ensino remoto, permitiu aos residentes participarem do processo de ensino que se desenvolveu na alfabetização, durante a pandemia, conduzindo para reflexões e análises de aspectos da docência que sofrerão impactos futuros desse período. Nesse viés, a problematização da prática suscita contribuições dos residentes a partir do diálogo acerca do processo de ensino pós-pandemia, aspectos esses inerentes à formação de professores.

Outrossim, entende-se que é necessário olhar para as situações vivenciadas como um processo de aprendizagens, de formação em ação, que por ora, exige atitudes e iniciativas que permitam uma mirada a novos horizontes que, quiçá, não demova a vontade de ser mais, pois a experiência e os aprendizados construídos possibilitarão a todos continuar a navegar e a capitanear, com sabedoria, este e outros programas.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Programa Residência Pedagógica**. Edital n.1/2020**.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Alfabetização em tempos de pandemia. *In*: **Convenit Internacional 35**, jan.-abr. 2021, Cemoroc-Feusp.

AZEVÊDO, Alessando Augusto de. **O que a pandemia interpela a professores e professoras.** Natal: Feito em Casa, 2020.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, 2020.

HENZ, Celso Ilgo; SIGNOR, Patrícia. Educação Popular no contexto do distanciamento social: ressignificações possíveis pela educação e pela vida. *In*: MIORANDO, Tania Micheline; NOAL, Aruna (org.). **(Des)encontros no ensino e na aprendizagem remotos em tempos de distanciamento social** [recurso eletrônico - e-book]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10. Acesso em: 26 de nov. 2021.

LOSS, Adriana Salete. Repensar a Prática de Ensino -na perspectiva da metodologia de histórias de vida ou pesquisa-formação. *In*: LOSS, Adriana Salete; SARTORI, Jerônimo; PIOREZAN, Sandra Simone Höpner (org.) **Estágio Supervisionado em Pedagogia**: concepções e Práticas. Curitiba: Appis, 2015.

SANCEVERINO, Adriana Regina. **Os Sentidos da Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Pessoas Jovens e Adultas**. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2019.

SOUZA, Alex Sandro Rolland. Aspectos gerais da pandemia de COVID-19. *In*: **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**, n. 21, sup.l 1, fev. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/8phGbzmBsSynCQRWjpXJL9m/?lang=pt. Acesso em: 22 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Edital n. 1 /PROGRAD/UFFS/2020** – Subprojeto Alfabetização – Residência Pedagógica, Erechim, 2020.

Capítulo 3

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ENTRE DÚVIDAS, INCERTEZAS E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS

Eliane Gonçalves dos Santos[1]
Rosemar Ayres dos Santos[2]

1 INTRODUÇÃO

O processo da formação inicial docente tem recebido uma atenção especial perante a atualidade educacional à qual nos encontramos em virtude do baixo interesse dos/as estudantes pela carreira do magistério, dificuldades dos/as jovens professores/as ao assumir uma sala de aula, entre outras situações, como indica Gonçalves (2016). Contudo, Nóvoa nos convida à reflexão sobre o tornar-se professor/a, neste processo é primordial "refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores" (2019, p. 6).

1 Doutora em Educação nas Ciências. Professora adjunta na UFFS. Docente Orientadora do PRP/UFFS/2020. Contato: santoselianegoncalves@gmail.com.

2 Doutora em Educação. Professora adjunta na UFFS. Docente Orientadora do PRP/UFFS/2020. Contato: roseayres07@gmail.com.

Diante disso, é importante destacar e entender que o processo da formação inicial do/a professor/a é uma etapa crucial para o seu desenvolvimento, tanto pessoal como profissional. Assim, para que o/a professor/a em formação inicial (PFI) tenha uma visão mais ampla do seu futuro campo de trabalho, ele/a necessita entrar em contato com a escola, preferencialmente, desde o início de sua graduação e se familiarizar com as adversidades associadas à sua futura profissão.

Para tanto, compreendemos que a melhoria na educação brasileira ocorre a partir do investimento, do desenvolvimento do conhecimento dos/as PFI e dos/as professores/as em formação continuada (PFC) por meio do enfrentamento e conhecimento das dificuldades encontradas nas escolas, dificuldades estas, muitas vezes, maiores nas escolas públicas, desde a falta de materiais até problemas no espaço físico, entre outros, e das interações que estes estabelecem com os/as demais colegas de profissão.

Nos dias atuais é esperado cada vez mais que o/a professor/a, seja PFI ou PFC, tenha domínio tanto dos conhecimentos específicos, do conhecimento pedagógico do conteúdo de seu campo de atuação como também dos saberes pedagógicos da docência. Daí emerge a importância de se ter um tempo-espaço para formação, diálogo e articulação entre professores/as experientes e jovens professores/as, nas palavras de Nóvoa (2019, p. 9):

> Por isso, é tão importante a existência, nas universidades, de uma casa comum da formação e da profissão, isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. Essa casa comum é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente.

Partindo desse entendimento, Programas de Formação de Professores/as proporcionam uma maior aproximação com o campo profissional aos/as PFI. Dessa forma, o Programa Residência Pedagógica[3] (PRP), como programa de iniciação à docência, que carece tornar-se uma política pública de qualificação

3 Os núcleos de bolsistas do programa Residência Pedagógica são constituídos por 03 sujeitos: 01 professor/a da Universidade, orientador/a; 01 professor/a da Escola, preceptor/a; e 08 licenciandos/as, os/as residentes.

docente4 e que visa atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, proporciona aos/as residentes, os/as PFI, situações formativas ao oportunizar momentos de aprendizado a partir das vivências, experiências e contato com a escola, com os/as professores/as preceptores/as e professores/as orientadores/as, os/as PFC, do programa.

Como sabemos, são várias as dificuldades que se fazem presentes na vida dos licenciados. Para Antunes (2007), os/as PFI carecem receber um melhor preparo para adentrar em seu futuro local de atuação, sendo importante que estes se tornem capazes de conciliar a teoria e a prática, as quais indissociáveis, durante sua formação. Assim, uma das dificuldades percebidas é a distância entre a vivência da escola e a formação de ensino, e, é neste momento que Programas de formação, como PRP, contribuem com o processo formativo, ao diminuir a distância e aproximar o/a PFI do mundo escolar.

Assim, ao vivenciar as interações fora e dentro da sala de aula, os/as residentes, com auxílio dos/as PFC, portadores/as de maior experiência da vida escolar/profissional, podem refletir e aperfeiçoar seu entendimento do ser professor/a, considerando que "a sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem" (GARRIDO, 2012, p. 126).

Nesse sentido, o PRP tem como objetivo primordial contribuir com a formação do/a PFI e valorizar os/as professores/as da Educação Básica, pois, além de contemplar os/as PFI das Instituições de Ensino Superior, busca incluir os/as PFC das escolas, por meio de um trabalho coletivo e cooperativo. Assim, é essencial salientar e entender que a produção do conhecimento e do ato da docência nada mais é do que um caminho que necessita de amparo para que possa ser percorrido, e que permita "trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade" (IMBERNÓN, 2011, p. 121).

Por conseguinte, o PRP intensifica o desenvolvimento da prática durante a etapa de iniciação à docência dos/as residentes ao oportunizar a interação deles/as com professores/as da escola, ou seja, tanto os/as preceptores/as como os/as gestores/as das escolas que desempenham um papel de suma importância na recepção e acompanhamento das atividades na escola em que se encontram inseridos os/as residentes. Essa interação entre

4 A Política Nacional de Formação de Professores/as acolhe os princípios estabelecidos na Constituição Federal, na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE).

professores/as orientadores/as da Universidade, professores/as preceptores/as da Escola e residentes colabora para melhorar a conexão e o entendimento dos saberes teóricos e práticos que, por sua vez, são importantes na constituição docente e na prática pedagógica dos/as PFI e PFC.

Conforme explicitam Santos, Hermel e Santos (2020), a inserção dos/as residentes nas escolas por meio do PRP é uma oportunidade dos/as PFI identificarem as demandas e as situações-problemas das escolas, desenvolverem atividades e interagirem com os/as estudantes e profissionais da educação. As ações formativas do PRP são importantes, pois é por meio delas que os/as residentes têm a possibilidade de se tornarem profissionais reflexivos/as e pesquisadores/as, além de que, o programa oportuniza o amparo necessário para que possam desenvolver os planejamentos na prática com segurança e qualidade, adquirindo experiências e saberes que os/as preparará melhor para o seguimento de carreira docente.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS AÇÕES FORMATIVAS

O subprojeto Biologia, Física e Química (BFQ), do PRP da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com dois núcleos no *Campus* Cerro Largo, os quais desenvolvem as atividades conjuntamente, em uma relação de formação compartilhada (residentes, preceptoras e professoras orientadoras) entre universidade e escola, por meio de docência orientada, a partir da inserção dos/as residentes na Rede Pública de Ensino, do entorno da UFFS.

Assim, os/as residentes e preceptoras estão dispostos/as nas escolas parceiras que recebem o PRP – BFQ, que, neste edital, são: a Escola Estadual Ensino Fundamental Padre Traezel e a Escola Estadual de Educação Básica Eugênio Frantz, no município de Cerro Largo; a Escola Estadual de Educação Básica Érico Veríssimo, em Roque Gonzales, RS, a 30 km do *Campus* da UFFS; a Escola Estadual Técnica Guaramano, em Guarani das Missões, a aproximadamente 20 Km de distância; e a Colégio Estadual João de Castilho, no município de Salvador das Missões, RS, cerca de 10 km de distância da UFFS.

Para as atividades correspondentes à presença na Universidade, elegemos todas as terças-feiras de cada mês, no turno da manhã. Para as atividades desenvolvidas nas escolas, cada preceptora tem sua organização com os/as residentes de seu grupo.

Considerando que essa edição do PRP teve início em outubro de 2020, durante a Pandemia da Covid-19, os encontros correspondentes às atividades desenvolvidas na Universidade ocorreram de forma remota, sejam as atividades

específicas do subprojeto, sejam os seminários institucionais. As atividades correspondentes à escola, inicialmente, ocorreram de forma remota; em um segundo momento, por solicitação das escolas e autorização da Direção do *Campus*, as atividades de docência assistida passaram a ser presenciais, com a retomada desse formato pelas escolas. Cabe salientar que as medidas de biossegurança são seguidas, bem como os/as residentes estão vacinados/as.

Assim, dentre as atividades desenvolvidas, podemos citar a docência assistida realizada nas escolas com turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, momento em que os/as residentes planejam aulas e adentram a sala de aula para ministrá-las, com orientação e acompanhamento das preceptoras e docentes orientadoras. No primeiro módulo,[5] as aulas foram desenvolvidas no formato remoto, com atividades síncronas na plataforma *Google Meet* e assíncronas com atividades no *Google Classroon*; no segundo módulo, as aulas se desenvolveram em alguns casos de forma remota em outros de forma híbrida, com alguns/as residentes ministrando as aulas em sala de aula física; no terceiro módulo, todas as aulas desenvolvidas de forma presencial.

Para subsidiar esses planejamentos e aulas desenvolvidas, ocorrem seminários de formação, tanto relativos à didática e metodologia de ensino (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002, HERMEL; BERVIAN; SANTOS, 2018, ZABALA, 1998), quanto à formação pedagógica (ALARCÃO, 2010, PIMENTA, 2006), como apresentados nas imagens das figuras 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Essas atividades são realizadas de forma remota, através da Plataforma Cisco Webex Meetings. Também, há momentos de formação institucional, desenvolvidas de forma online, através da Plataforma *YouTube*.

E, além de seguir o referencial teórico do conhecimento específico da área de formação de cada residente (Biologia, Física, Química), as atividades transpassam pelo educar pela pesquisa (MORAES, 2004), na busca da promoção de uma alfabetização científico-tecnológica (AULER; DELIZOICOV, 2001), com o fazer pedagógico direcionado pela práxis – interação entre teoria e prática (FREIRE, 2005, FREIRE; NOGUEIRA, 1993), ações estas realizadas de forma dialógico-problematizadora, considerando o mundo vivido dos/as estudantes. E, no refletir sobre a prática, em uma espiral de reflexão-ação-reflexão-ação-reflexão, ocorrem a escrita e reescrita no diário de formação (PORLÁN; MARTÍN, 1997) realizada por todos os sujeitos envolvidos, sejam os/as PFI, sejam as PFC, em um movimento de constituição e reconstituição profissional.

5 O PRP está sendo desenvolvido em três módulos de 6 meses cada, totalizando, em cada edital, um tempo de 18 meses.

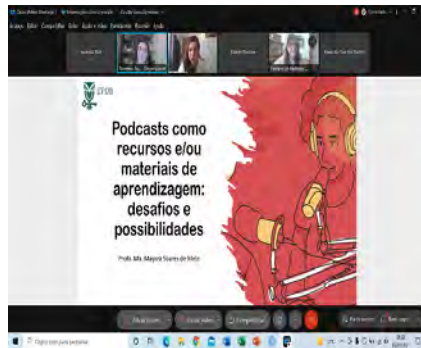
Figura 1: Atividade de formação sobre Podcast como recurso didático

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2021).

Figura 2: Atividade de formação sobre as diferentes possibilidades de utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2020).

Figura 3: Atividade de formação sobre a escrita no diário de formação

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2020).

Figura 4: Atividade de formação sobre como sistematizar relatos de experiência

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2021).

Figura 5: Portfólio produzido por residente em atividade de formação sobre o sofrimento psíquico durante a pandemia da Covid-19

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2021).

Figura 6: Atividade de formação sobre didática

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2021).

Figura 7a e 7b – Docência assistida

(a) (b)

Fonte: Arquivo do PRP – BFQ (2021).

3 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EM TEMPOS DE INCERTEZA

Em tempos considerados de "normalidade", as práticas educativas transcorrem de forma interativa, com todos/as se envolvendo de forma presencial, seja na Escola, seja na Universidade. Mas em tempo de pandemia, muitas das certezas já construídas/internalizadas se tornam um emaranhado de incertezas, dúvidas de toda natureza. Se, para quem é um/a PFC, com longa experiência no fazer pedagógico tudo, de um momento para outro, se torna nebuloso, para os/as PFI mais nebuloso parece. Assim, como resolver questões como as que já apontamos em outra oportunidade: "Quais elementos são necessários para a formação de um bom professor? O que é ser um bom professor na atualidade? Que metodologias utilizar para que haja a participação e a interação dos alunos na sala de aula?" (SANTOS; HERMEL; SANTOS, 2020, p. 22).

Nesse período incerto, com milhares de vidas perdidas, com outras milhares que perderam alguém importante, muitas vezes, não só afetivamente, mas importante, também, financeiramente, essas são algumas das angústias que inquietam tanto os/as PFC experientes, quanto os/as PFI. De um momento para outro, precisaram se adaptar a uma modalidade de ensino que, muitos/as não tinham conhecimento nem de como iniciar, tornando o exercício da docência doloroso.

Nesse sentido, no intuito de viabilizar a implementação e desenvolvimento do subprojeto BFQ, considerando que o mundo da Escola, assim como o da Universidade, é heterogêneo, com pessoas de realidades e

interesses diversos, realizamos, além do acolhimento aos/as residentes e as preceptoras, ações de formação[6] mais específicas sobre metodologias de ensino. Dentre elas, destacam-se: "Tecnologias digitais no ensino de Ciências"; "As ferramentas *Google* (*Drive*, *Google sites*, *Google* apresentações, *Google* formulário e *Janboard*)"; "*Podcasts* como recursos e/ou material de aprendizagem: desafios e possibilidades"; "O Cinema e o Ensino de Ciências" ou de formação mais pedagógica como "Um olhar sobre o conceito Energia na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)"; "Teoria Histórico-Cultural: A formação conceitual e o Ensino de Ciências"; "In(ex)clusão: reflexão sobre a escola, diferença e preconceitos"; "Pandemia e Sofrimento psíquico: reflexão sobre a experiências do(a) professor(a)". E sobre a escrita no diário de formação: "O potencial formativo das narrativas reflexivas: Discutindo diferentes tipos de diário"; "Narrativas, autobiografias e a produção do conhecimento docente". Todas essas ações, entre outras, buscaram uma melhor formação para o desenvolvimento das práticas educativas.

Não obstante a essa situação, há a necessidade de melhor formar, também intencionando que o/a PFI planeje e implemente suas aulas com diferentes problemáticas e metodologias de ensino, de modo a trazer as contradições presentes na realidade em que a escola está inserida, buscando, através do diálogo e da problematização, identificar as demandas vivenciadas pelos(as) estudantes, no intuito de contribuir para torná-los(as) mais críticos/as e reflexivos(as), capazes de atuar em seu contexto social. Assim, é possível motivar o querer aprender identificado por Porlán e Martín (1997) quando afirmam que o/a estudante só aprende se o que estiver sendo ensinado atender suas necessidades do dia a dia, assim como Freire (2005), ao referir que o querer conhecer antecede o conhecer, ou seja, há necessidade de despertar a curiosidade epistemológica nos/as estudantes.

Levando em conta que esse querer aprender/conhecer sofreu modificações significativas desde o início da pandemia e também as mudanças nas situações existenciais de cada um/a, cabe considerar na formação tanto inicial quanto continuada de professores/as questões como as levantadas por Fourez (2003, p. 119-123):

> Quando e como se ensina aos alunos a representar o mundo não "natural", mas tecnonatural, aquele onde eles vivem concretamente? Como mostrar-lhes que as representações das disciplinas científicas

6 Muitas das formações ocorreram de forma conjunta entre PRP, PIBID e PET Ciências.

> podem ajudá-los a decodificar este mundo, que tem para eles significações diretas? Mas como também mostrar-lhes a distância que há entre o objeto técnico descrito por uma disciplina científica e a tecnologia com toda a sua complexidade social, cultural, política e econômica (complexidade que faz com que a tecnologia nunca seja socialmente neutra, visto que ela gera e supõe uma organização social)? [...] não seria a hora de a universidade e as escolas superiores formarem professores de ciências para a análise das implicações sociais do ensino de suas disciplinas?

E, ante tantos questionamentos, é importante lembrar que:

> O planejamento para uma aula presencial não se assemelha ao planejamento para o ensino remoto. Embora exista um arsenal de ferramentas e interfaces digitais, os professores pouco os dominam e sentem dificuldade em utilizá-los nas suas aulas. E, quando fazem uso, nada garante que efetivem condições reais de aprendizagem (FERRAZ; FERREIRA, 2021, p. 10).

Portanto, as formações e seminários promovidos pelo PRP – BFQ foram essenciais para a etapa da docência assistida. Com tantas incertezas e expectativas sobre a docência no formato remoto, os/as residentes, com orientação colaborativa das preceptoras e das docentes orientadoras, foram se adequando aos moldes de ensino e iniciaram os planejamentos das aulas, que, no decorrer dos módulos do PRP, foram sendo desenvolvidos nas escolas campos.

Nos diálogos e reflexões sobre a docência assistida, os/as residentes relataram que a experiência de ministrar aulas foi boa, mas não foi o que tinham imaginado ao longo da graduação, pois idealizaram o cotidiano escolar adentrando em uma sala de aula física cheia de estudantes, com barulho, com interação, com aulas práticas no laboratório de ciências da escola, indo ao refeitório e convivendo na sala de professores. Porém, a realidade da docência em 2020 e parte de 2021 foram aulas remotas via *Google Meet* ou produzindo material e deixando nas escolas para que os estudantes retirassem e depois de alguns dias fizessem as devolutivas.

Ao refletirem sobre os principais desafios do ensino remoto, os/as PFI citaram a participação dos(as) estudantes durante as aulas, pois muitos/as deixavam suas câmeras desligadas, poucos interagiam e participavam ou até mesmo não entregavam os materiais que eram deixados nas escolas ou no *Google Classroom*, mas esta situação não foi vivenciada somente pelos/as residentes, foi uma realidade nacional. Outro fato mencionado pelos/as PFI foi a indisponibilidade de aparatos tecnológicos de muitos(as) estudantes, o que evidenciou a grande desigualdade social que há no Brasil. Tal situação

é apontada como "uma grande preocupação por parte desses estagiários se deu na falta de participação dos alunos durante esse período, dificuldade potencializada pela falta de recursos tecnológicos disponíveis, o que, na visão deles, limita o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia" (FERRAZ; FERREIRA, 2020, p. 18).

Para atender o contexto do ensino remoto, foi necessário (re)pensar as práticas pedagógicas e adaptá-las a nova realidade, situação que gerou medo e angústia nos/nas residentes, pois aliado e esse contexto estava em andamento a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e em fase de implantação, a BNCC e projetos pilotos do Novo Ensino Médio e itinerários formativos, nesse ínterim filia-se à compreensão de Bueno (2021, p. 9):

> para potencializar a vivência da etnografia em ambiente virtual. [...], tivemos que desconstruir a ideia de que bastava realizar uma transposição do ensino presencial para o ensino remoto; ao contrário, exigiu mudanças na forma de mediar o conhecimento e de construí-lo; práticas e metodologias tiveram que ser inovadas para atender o contexto digital.

Como apresentados nas imagens da Figura 4, essas atividades são realizadas de forma remota, através da Plataforma Google Meet durante a docência assistida dos/das residentes.

A pandemia trouxe outro modo de estar na escola, de se relacionar e de desenvolver as ações formativas do PRP. Durante os módulos foram realizadas práticas pedagógicas que intencionaram oportunizar situações de aprendizagem no coletivo, além de reflexão e ressignificação dos processos de ensinar e aprender sempre pela mediação do outro. O ensino e o PRP remotos não foram fáceis, em vários momentos, houve mais dúvidas do que certezas, mas, como tudo que é novo, também houve ganhos, novas experiências e saberes que imprimiram marcas nos/as sujeitos professores/as que vivenciaram essa segunda edição do PRP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a vida, a rotina, a "normalidade" nos últimos tempos não tem sido algo fácil. Quem de nós imaginou passar por um momento pandêmico? Graduamos, fizemos mestrado, doutorado e trabalhamos com a formação inicial e continuada de professores/as, mas não cogitamos em tão curto

espaço de tempo trabalhar com o ensino remoto. Março de 2020 mudou radicalmente o ensino, a forma de ensinar de comunicar. Só que a mudança para muitos/as foi sem aviso e formação. Todos os níveis de ensino tiveram que se adaptar ao novo, inclusive os Programas de Formação, como o PRP, que tem como objetivo oportunizar aos/as residentes maior aproximação com as escolas, proporcionando situações formativas, vivências, troca de saberes com professores/as mais experientes no ambiente escolar.

E é neste cenário, com o ambiente formativo modificado, que iniciamos o PRP – BFQ em outubro de 2020, com as ações formativas realizadas conjuntamente pelos dois núcleos, envolvendo um coletivo de 2 docentes orientadoras, seis preceptoras, e quarenta e oito residentes. As ações, como as aqui relatadas, visam subsidiar e qualificar a formação dos/as professores/as em formação inicial e continuada prezando sempre pelo diálogo e pela escuta.

Nesse âmbito, uma das atividades no PRP é a docência assistida dos/as residentes. Nessa atmosfera permeada por incertezas, o desafio foi pensar o ato da docência não mais no chão da escola, mas, sim, por meio das telas de notebook ou celulares, pensar estratégias de ensino que despertassem o interesse e a vontade de aprender, além de conseguir que "todos/as" os/as estudantes tivessem acesso aos materiais das aulas, eis que neste momento, nossos/as residentes têm os primeiros choques de realidade, como estudantes que não têm acesso a recursos tecnológicos, não participam das aulas, entre outras várias situações.

E, com essas vivências e convivências, vão se constituindo professores(as)...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima**: a sala de aula como espaço do crescimento integral. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê? **Ensaio** – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, 1-13, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172001030203. Acesso em: 23 out. 2021.

BUENO, Beatriz Helena Cordal. **Percepções dos Alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus Estágios de Docência no Contexto do Ensino Remoto Emergencial**. Monografia. (Curso de Matemática e Estatística) – Instituto de Matemática e Estatística, Departamento de Matemática Pura e Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 90p. 2021.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André P.; PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Roselaine Duarte; FERREIRA, Lúcia Garcia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-28, abr./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed. Acesso em: 24 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **O que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, 1993.

FOUREZ, Gérard. Crise no ensino de ciências? **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 109-23, ago. 2003.

GARRIDO, Elsa. A sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. *In*: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensinar a Ensinar**: Didática para Escola Fundamental e Média. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

GONÇALVES, Ana Carolina Silva. **O papel da experimentação no ensino de eletroquímica:** contexto e reflexões sobre a prática docente de uma licenciada em química. 2016. Trabalho de Conclusão de Graduação (Curso de Licenciatura de Química - UFRJ).

HERMEL, Erica do Espírito Santo; BERVIAN, Paula Vanessa; SANTOS, Rosemar Ayres dos. Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Ciências: compreensões na formação de professores. **Revista Tecné, Episteme y Didaxis**, Bogotá, n. Extraordinário, p. 1-6, 2018. Disponível em: https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/9363. Acesso em: 20 nov. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a Mudança e a Incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 127-142.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84910, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 20 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. **Colección Investigación y enseñanza**, n. 6, 4. ed. Sevilla/ESP: Díada, 1997.

SANTOS, Eliane Gonçalves dos; HERMEL; Erica do Espírito Santo; SANTOS, Rosemar Ayres dos. Processo Constitutivo Docente: Residência Pedagógica multidisciplinar, espaço-tempo de ser, de estar e de decidir-se pela profissão de professor/a. *In*: SIMÕES, Willian. *et al*. (org.). **Residência Pedagógica na UFFS**: Registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Recife, 2020. p. 21-36. Disponível em: https://doi.org/10.29327/510507. Acesso em: 2 maio 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 4

ESCRITAS, REESCRITAS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA: UMA APOSTA FORMATIVA NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Sandra Maria Wirzbicki[1]
Aline Portela Biscaino[2]
Barbara Grace Tobaldini de Lima[3]
Claudia Almeida Fioresi[4]

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de fortalecer os laços entre a Universidade e a Escola, articular a formação inicial e continuada dos professores e não só privilegiar os conhecimentos específicos e os conhecimentos didático-pedagógicos na

1 Doutora em Educação nas Ciências. Professora-adjunta na UFFS. Docente orientadora do PRP/UFFS/2020 – Ciências Biológicas, Física e Química. sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

2 Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora-adjunta na UFFS. Docente voluntária do PRP/UFFS/2020 – Ciências Biológicas, Física e Química. aline.biscaino@uffs.edu.br

3 Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora-adjunta na UFFS. Docente orientadora do PRP/UFFS/2020 – Ciências Biológicas, Física e Química. barbara.lima@uffs.edu.br

4 Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora-adjunta na UFFS. Docente voluntária do PRP/UFFS/2020 – Ciências Biológicas, Física e Química. claudia.fioresi@uffs.edu.br

formação, mas os diversos saberes dos professores, são algumas das considerações tecidas ao longo dos anos no intuito de qualificar a formação docente. Em alguns pontos, no entanto, avançamos mais do que em outros, principalmente quando olhamos para a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT).

Nesse sentido, por possibilitarem uma maior proximidade na relação entre teoria e prática, para além do que já acontece nos Estágios Supervisionados e na Prática como Componente Curricular (PCC), iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) tornaram-se essenciais para a formação de professores. Para os acadêmicos das Licenciaturas, estes programas representam a oportunidade de uma maior vivência na escola. No caso do PRP, desenvolvido ao longo de 414 horas, o acadêmico é orientado por um professor da Universidade e acompanhado por outro da Educação Básica, chamado de preceptor.

Para a escola e seus docentes, o PRP representa mais um momento de reencontro com a Universidade, em que os preceptores são convidados a retomar o estudo de referenciais teóricos que fundamentem algumas atividades ou conhecer outros que ainda não lhes eram familiares. Esses preceptores também ganham um espaço de publicização e validação de seus conhecimentos, quando eles são submetidos a momentos de reflexão junto aos residentes e professores orientadores. Essa oportunidade de troca de saberes enriquece a escola e os cursos de formação docente, pois em alguns cursos de Licenciatura os saberes da ação pedagógica ainda representam parcela inferior entre as categorias de saberes envolvidas na formação docente (GAUTHIER *et al.*, 2013).

O PRP na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Realeza – Paraná (PR) está em sua segunda edição. Assim como agora, a primeira edição envolveu os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Física, entre os anos de 2018 e 2019. Naquele momento havia algumas incertezas quanto às atividades que seriam realizadas nas escolas por ser a primeira experiência de estudantes, preceptores e orientadores. Na edição atual (2020-2022), fomos pegos de surpresa pela pandemia da Covid-19 e pelo novo formato encontrado para que a educação não parasse completamente no país – o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Com a pandemia, no entanto, como fazer isso? Como cumprir com o objetivo da vivência escolar, do “ser professor” pelos residentes nesse contexto? Como vão se dar as relações entre os residentes e os estudantes das escolas? Nova edição, novas dúvidas! A partir do ERE, o subprojeto do PRP de Ciências Biológicas, Física e Química manteve os estudos teóricos e

reflexivos com preceptores e residentes em reuniões semanais ou quinzenais, e a elaboração e a socialização das atividades desenvolvidas na escola, por estar ciente de que essas ações propiciam excelentes momentos de formação e de troca de conhecimentos.

O subprojeto do PRP de Ciências Biológicas, Física e Química é desenvolvido com a colaboração dos Colégios Estaduais João Paulo II, na cidade de Realeza, Nereu Perondi, em Ampére, e Guilherme de Almeida, em Santa Izabel do Oeste, todas no Estado do Paraná. Apesar de as escolas do Estado, ao longo de 2021, terem migrado do ERE para o ensino híbrido e, posteriormente, retornarem ao ensino presencial, as atividades desenvolvidas pelos residentes mantiveram-se de maneira remota. Essa foi uma decisão baseada nas instruções normativas da UFFS.

Com este contexto, foi necessário repensar a maneira como se concebia a regência, a sala de aula e até mesmo a participação do estudante e sua interação com o conhecimento, o professor e os colegas. Para acompanhar tudo isso, foram inseridas as fichas reflexivas, instrumentos que os residentes elaboraram ao longo de todo o programa e que será objeto de análise neste trabalho. Essas fichas foram disponibilizadas ao final de cada módulo e serviram para o registro e a construção de um processo que pode ser descrito como "teoria-prática-teoria".

2 ASPECTOS SOBRE O ERE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dentre os vários desafios do novo formato de ERE, destacamos a falta de hábito e preparo não só dos professores, mas também dos estudantes, com a utilização dos recursos tecnológicos que possibilitavam as aulas. Outro desafio foi a falta de acesso à internet e a dispositivos que assolam grande parte da população brasileira, deixando-a de fora deste processo. Para estes casos, foi instituída a entrega de material e atividades impressos na tentativa de balizar o afastamento dos alunos da escola.

É importante considerar também que o ERE foi adotado para apoiar a aprendizagem dos educandos, mas que não se configura como educação a distância; esta, por sua vez, é regulada como uma modalidade educacional e possui regulamentação própria (SANTOS *et al.*, 2020, p. 148). No Paraná, por exemplo, o Estado oficializou o sistema de ERE, e algumas das medidas tomadas foram:

> Art. 1º Compor, em caráter emergencial, grupo de trabalho com professores da Rede Estadual de Ensino, por meio de chamamento, visando à gravação de videoaulas e produção de material didático-pedagógico (plano de aulas e atividades), a fim de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de 6 de abril de 2020.
>
> Art. 2º Serão utilizados recursos tecnológicos e midiáticos para vasta divulgação das videoaulas como aplicativos, redes sociais e rede de televisão aberta, dentre outras ferramentas, visando abranger todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, de forma que o direito à aprendizagem seja contemplado (PARANÁ, 2020).

Inicialmente, a Secretaria de Educação (SEED-PR) fez a gravação das aulas e disponibilizou-as pelo aplicativo chamado Aula Paraná, pelo YouTube e canal de Televisão RIC, vinculado à Rede Record do Paraná, juntamente com a utilização do recurso do *Classroom*, para os docentes e estudantes manterem contato. Além disso, todos os estudantes e docentes do Paraná receberam um *e-mail* institucional da escola pública (@escola) para acessar esses ambientes virtuais. A partir do segundo trimestre aconteceram as intervenções *on-line*, pela plataforma *Google Meet*, pelo professor das respectivas disciplinas. Após aproximadamente um ano de ERE, o ensino híbrido iniciou, quando parte dos alunos realizava as aulas na escola e outra em casa, fazendo uma espécie de rodízio entre eles.

A virtualização dos sistemas educativos pressupõe, todavia, "[...] a alteração dos seus modelos e práticas e 'obriga' o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas com as quais não estava habituado" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 354). Além disso, os autores acrescentam que "mais do que a transferência de práticas presenciais urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020,, p. 352). Nesse sentido, faz-se relevante discutir sobre o papel da reflexão na ação docente, o que repercute no planejamento e nas formas de interação em sala de aula.

3 O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

O exercício da docência cada dia mais gera grandes desafios para a Educação. Neste capítulo damos destaque ao contexto do ERE, em que os

residentes, em parceria com as professoras preceptoras, reinventaram-se em seu planejamento de ensino, buscando diferentes formas de interação com os alunos que, mesmo dentro desta condição de contorno, os colocassem em uma posição ativa na construção do conhecimento. Nessa direção, a prática docente se configura como uma

> [...] atividade que necessita de constante questionamento e reformulação para se adequar às exigências e atender às necessidades do aluno, tornando-se uma atividade satisfatória não só para os educandos, mas, sobretudo, para quem a desempenha (FONTANA; FÁVERO, 2013, p. 1).

O professor é concebido com um ator insubstituível, [...] não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p. 12).

Acreditamos que neste processo de constituição do professor é fundamental refletir e escrever sobre a própria prática, em uma busca constante de autorreflexão e formação da identidade docente. "Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (ALARCÃO, 1996, p. 3). Sobre o pensamento reflexivo, Alarcão (1996, p. 3), utilizando a perspectiva de Dewey, assevera que:

> Ao caracterizar deste modo o pensamento reflexivo, Dewey está a diferenciá-lo do acto de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano.

A autora acrescenta, ainda, que o conceito de professor reflexivo não se esgota em sua ação docente. Esse processo implica saber quem sou, por que faço o que faço e ser consciente do lugar que ocupo na sociedade. Estabelecendo um pensamento crítico sobre essa atuação, é possível elaborar novas estratégias, contemplando as recentes situações postas na sociedade.

Assim, a formação da identidade docente constrói-se no significado que cada professor estabelece à atividade docente em seu cotidiano, a partir

de sua história de vida, seus saberes, anseios e angústias (PIMENTA, 1996). Com isso, a identidade docente não é algo estático ou imutável, tampouco externo, que possa ser adquirido. É preciso entendê-la como um processo permanente de construção do sujeito, situado historicamente em um determinado contexto.

4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS ANALISADOS

A metodologia do trabalho consiste na análise, de cunho qualitativo (FLICK, 2009), das fichas reflexivas elaboradas pelos 24 residentes vinculados ao subprojeto Ciências Biológicas, Física e Química do *Campus* Realeza/PR durante a atividade de regência do primeiro módulo do PRP, desenvolvido de outubro de 2020 a março de 2021. Esse registro em fichas reflexivas, embasado em Smyth (1989), contempla quatro etapas: 1) **Descrição** – a) Escolha de uma situação que merece ser destacada a partir da sua prática (planejamento ou regência); b) Como você reagiu a partir da situação? 2) **Interpretação** – c) Por que você agiu desta forma? 3) **Confronto** – d) Após a situação, o que você fez? e) Como essa situação articula-se com os conhecimentos teóricos que você possui? 4) **Reconstrução** – f) Considerando as questões anteriores, o que eu posso modificar e/ou acrescentar nas ações relacionadas a essa situação? Esse modelo de ficha tem sido uma prática adotada nos cursos de Licenciatura em que os residentes estão matriculados e objetiva a identificação de uma situação, a reflexão sobre ela, o posicionamento adotado, as relações/reflexões teóricas que a situação destacada possibilita e um momento de reconstrução da descrição, nesse caso da regência desenvolvida em ambiente virtual.

A análise dos dados, por sua vez, foi feita mediante a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007, p. 2), "corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos analisados".

As fichas reflexivas, oriundas da escrita dos 24 residentes, foram identificadas, no decorrer do capítulo, como $F.R_{1,}$ $F.R_{2,}$ e $F.R_3$ e, assim, sucessivamente. Tais fichas constituíram o *corpus* de análise, que Moraes e Galiazzi (2007) classificam como sendo a matéria-prima da pesquisa e da investigação. Assim, realizamos uma leitura de cada uma das fichas e seguimos as etapas previstas na ATD para identificar as possíveis categorias de análise, bem como novas compreensões acerca da temática.

A primeira etapa prevista na ATD é a unitarização ou a desmontagem do *corpus* de análise. Na concepção de Moraes e Galiazzi (2007, p. 2), "[...] a desmontagem dos textos é mostrada como processo recursivo de mergulho nos significados dos textos analisados, processo em que se exige que o pesquisador se assuma em suas interpretações". Para a realização dessa etapa foi necessário fazer uma leitura, na íntegra, das fichas, identificando as situações-problema de cada residente a fim de encontrar relações dessas situações e organizá-las por meio de recortes.

A segunda etapa da ATD é a da síntese, também chamada de categorização. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 2), "[...] a categorização constitui movimento de síntese, de construção de sistemas de categorias capazes de expressarem as novas aprendizagens e compreensões construídas no processo da análise". Nesta etapa da ATD, identificamos as unidades de sentido do *corpus* de análise e chegamos a um total de 25 unidades. Essas unidades nos permitiram agrupar os trabalhos em categorias: Iniciais, Intermediárias e Finais.

Na categorização inicial as unidades de sentido constituíram 11 categorias. Dessas, 6 formaram as categorias intermediárias, das quais somente 2 compuseram a categorização final (Quadro 2), quais sejam: 1) Desafios da docência em tempos de pandemia: entre as ausências dos estudantes e a falta de recursos tecnológicos; e, 2) Experiência docente no ensino remoto: reflexão dos licenciandos do PRP em processo de formação.

Quadro 2 – Categorias finais com relação às F.Rs

Categorias Finais	
Desafios da docência em tempos de pandemia: entre as ausências dos estudantes e a falta de recursos tecnológicos	**Experiência docente no ensino remoto: reflexão dos licenciandos do PRP em processo de formação.**
$F.R_1$; $F.R_2$; $F.R_4$; $F.R_5$; $F.R_6$; $F.R_7$; $F.R_8$; $F.R_9$; $F.R_{10}$; $F.R_{13}$; $F.R_{14}$; $F.R_{15}$; $F.R_{16}$; $F.R_{17}$	$F.R_3$; $F.R_7$; $F.R_9$; $F.R_{11}$; $F.R_{12}$; $F.R_{13}$; $F.R_{14}$; $F.R1_9$; $F.R_{20}$; $F.R_{21}$; $F.R_{22}$; $F.R_{23}$; $F.R_{24}$

Fonte: As autoras, 2021.

O último movimento da ATD foi o da descrição e da interpretação, a fim de construir textos reorganizados (metatextos). Moraes e Galiazzi (2007) definem o metatexto como sendo uma escrita de um texto que é articulada a partir da categorização, e atribuem "[...] como uma das finalidades de construir um sistema de categorias, o encaminhamento de um metatexto, expressando uma nova compreensão do fenômeno investigado" (p. 93). Dada a extensão do texto e para evitarmos simplificações em nosso metatexto, a análise e a discussão dos resultados serão restritas a segunda categoria emergente.

5 EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO REMOTO: REFLEXÃO DOS LICENCIANDOS DO PRP EM PROCESSO DE FORMAÇÃO

Com o movimento da análise foi necessário selecionar as unidades de sentido relacionadas com os objetivos deste trabalho, quais sejam: investigar as situações problematizadas pelos residentes durante as atividades de regência remota e refletir sobre a própria formação de professor. Da desconstrução do *corpus* e das aproximações entre as unidades semelhantes, emergiu a presente categoria, relacionada a como os residentes conceberam as primeiras experiências de regência e as reflexões que eles construíram acerca do seu próprio processo de formação.

Das 24 F.Rs analisadas, em 13 delas encontramos elementos da preocupação dos residentes com a própria prática, suas abordagens, e as finalidades do planejamento. Nas fichas, ainda se destacam questões de insegurança, nervosismo e a falta de experiência, as quais acreditamos que sejam discutidas e superadas mediante o processo de formação acadêmica e com programas como o Pibid e o PRP. É possível perceber, nos depoimentos de dois residentes, um olhar para o seu percurso formativo e suas reflexões diante das inserções em contexto de ensino:

> [...] acredito que eu deveria **ter planejado melhor a aula**, **ter estudado mais a fundo** sobre o conteúdo trabalhado, analisando e refletindo sobre os possíveis questionamentos que poderiam ser levantados sobre esse assunto" ($F.R_3$).
> **Ao longo da minha Graduação havia elaborado um plano de aula** apenas uma vez, mas era para uma aula hipotética, que não aconteceu de verdade. Dessa forma, **tinha muita insegurança tanto na parte de elaborar quanto ministrar a aula,** pois queria que fosse uma experiência realmente válida para os alunos. [...] **a teoria é muito diferente da prática**, podemos ler e estudar vários planos de aula, vários planejamentos, e métodos didáticos para uma aula mais elaborada, **mas que na hora de colocar em prática é sempre um desafio** ($F.R_{23}$).

Evidencia-se, em ambos os depoimentos, diferentes percepções acerca do planejamento. Em $F.R_3$ observa-se um olhar comprometido e voltado para a necessidade de prever e se preparar para a aula. Mesmo tendo cursado muitas disciplinas, o conteúdo tem outras dimensões no momento de ser ministrado, e essa compreensão se faz necessária para o futuro professor. Como afirma Pimenta (1996, p. 84), "a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que

os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares".

Na $F.R_{23}$ é possível compreender que, para além do planejamento e estudo, a insegurança também se fez presente nesses primeiros momentos da regência. O residente, mesmo em experiências iniciais, ressalta "[...] ***que na hora de colocar em prática é sempre um desafio".*** Refletimos sempre junto ao grupo a incompletude e a incerteza do que espera o professor em uma sala de aula. Sobre isso podemos trazer as ideias de Imbernón (2011, p. 15): "[...] a formação assume um papel que vai além do ensino, [...], cria espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza".

Como já mencionado, as F.Rs decorrem da escrita a partir das inserções dos residentes nas salas de aula, que aconteceram em final de 2020 e meados de 2021 de forma totalmente remota. Nesse sentido, as experiências dos residentes também foram marcadas pelas ausências, pelo silêncio, pela baixa ou inexistente participação dos estudantes da educação básica. Isso é possível observar em alguns registros selecionados:

> No dia da observação, apesar da aula on-line ser realizada com as três turmas de 6° ano, **nenhum dos alunos compareceu.** Certamente esse foi um choque de realidade que causou certa frustração e apreensão. A professora preceptora nos informou que a participação dos alunos era baixa e que, provavelmente, no dia da regência não seria diferente. [...] Evitei **demonstrar minha frustração – de ter perdido a maioria do público – na frente da aluna que permanecia firme e forte conosco.** Saí da aula sabendo que o meu trabalho fora feito, que a aula tinha qualidade, mas não saí realizada ($F.R_{14}$).
>
> [...] pedi para que os alunos entrassem no *link* disponibilizado no *chat*; logo surgiram queixas da resposta lenta da plataforma do jogo. Pedi para ter calma e atualizar a página do jogo. Conversei com os alunos e fui relatando outro motivos que podem ter causado isso, sendo a internet dos alunos ou o computador ou celular que não suporta a página do jogo. Em todo período da aplicação fui pedindo e conversando sobre o decorrer do jogo para ver se estava funcionando, mas em relação às perguntas sobre os conteúdoa não houve questionamentos ou dúvidas ($F.R_{20}$).
>
> Fiquei desapontado, pois esperava maior resultado, sem falar que a pouca participação dos alunos me deixou desmotivado, como se não tivesse por que estarem ali ouvindo sobre um conteúdo. Achei que se trouxesse conteúdos voltados ao dia a dia dos alunos os motivariam a participar. Tentei provar a eles uma certa "utilidade" no seu dia a dia, porém não houve um resultado tão bom ($F.R_{13}$).

Compreende-se, a partir dos depoimentos, as dificuldades ou o distanciamento instaurado entre escola/professor e estudante no período do ensino remoto. Na $F.R_{14}$ a residente menciona que no momento da observação não tiveram estudantes presentes na sala virtual e que durante a atividade de regência somente uma aluna participou. Apesar da decepção vivenciada, vale destacar o compromisso da residente com a sua aula: "Saí da aula sabendo que o meu trabalho fora feito, que a aula tinha qualidade".

Na $F.R_{20}$ observamos as limitações tecnológicas, seja de acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos para suportar um jogo didático, por exemplo. Além dessas limitações, o que o residente coloca é a falta de envolvimento e de questionamentos dos estudantes acerca do conteúdo trabalhado, mesmo sendo utilizado um recurso lúdico. Apatia semelhante demonstraram os estudantes que o residente relatou na $F.R_{13}$, quando, ainda que buscando relações conceituais com o contexto deles, não houve retorno. O silêncio também foi registrado na $F.R_{22}$: "O outro aluno que entrou logo depois se **manteve em silêncio o tempo todo, e mesmo direcionando perguntas para ele, ele se manteve em silêncio".**

Em tempos de ERE, aprender mais e mais acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) apresenta-se como questão de sobrevida na docência. Em contexto escolar, para além de dominar as TDICs, é necessário reconhecer a "[...] necessidade de promover a formação de professores para o exercício responsável da docência online" (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Muitas situações atreladas às TDICs, contudo, fogem ao controle do professor e da escola. Diante dessas situações, surgem algumas inquietações: qual é o lugar dado à educação em seu contexto atual? O que leva estudantes de diferentes faixas etárias a esse desinteresse pelo que é ministrado em sala? Tudo se deve às dificuldades de acesso ou às situações econômicas e sociais? Como o professor pode trabalhar em prol de um cenário mais positivo? Qual a responsabilidade da família nesse processo? Até quando a escola e o professor serão responsabilizados pelo fracasso escolar?

Esses questionamentos têm nos inquietado no âmbito do PRP. Os encontros de formação, muitas vezes, envolvem debates reflexivos acerca de tais questões/preocupações, especialmente entre orientadores e preceptores. Nos registros dos residentes, essas inquietações são contempladas de forma um pouco diferente. Eles preocupam-se com um preparo adequado para intervir em sala de aula e apontam algumas estratégias concebidas como potencializadoras do ensinar e do aprender, a exemplo da contextualização e da interdisciplinaridade. "[...] **percebi o quanto é válido a proposta**

de problematizar o conteúdo, relacioná-lo com o cotidiano e o quanto se faz necessário planejar uma aula com atividades/dinâmicas que envolvam os alunos, o quanto é mais atrativo e gera mais participação (F.R$_{19}$). "A interdisciplinaridade possibilita um maior envolvimento entre o educador e o educando, e permite a união de disciplinas ao abordar um conteúdo" (F.R$_{9}$).

É um dos compromissos do subprojeto Ciências Biológicas, Química e Física, também, desenvolver perspectivas contextuais e interdisciplinares que instrumentalizem o estudante mediante conhecimentos associados a atitudes, valores e ações, para que ele possa se posicionar, crítica e responsavelmente, diante de questões que se apresentam no seu dia a dia. Trata-se, portanto, de capacitá-lo para interpretar fatos e fenômenos à luz dos conhecimentos escolares, mais especificamente da área de CNT, para que seja sujeito ativo, com visão crítica e argumentativa, usando conhecimentos enriquecidos pelos estudos escolares.

Em outro conjunto de excertos que compõem essa categoria, os residentes expõem seu compromisso com a própria formação de modo a auxiliar os estudantes no seu processo de aprender. Observam-se a abertura ao aprendizado e a perspectiva de a prática ser melhorada à medida que se ampliam as experiências em contexto escolar.

> Foi dito que, independente do resultado, o aluno pode tirar suas dúvidas e não se envergonhar por ter feito errado, afinal tanto nós como eles **estamos ali para aprender compartilhando nossas dúvidas.** [...] A**credito que minha abordagem melhore** para que o aluno se sinta mais confiante; evitar ao máximo responder de maneira ríspida o aluno, pois muitos professores têm essa abordagem e isso acaba fazendo com que o aluno desista de tirar suas dúvidas (F.R$_{12}$).

Ainda nessa perspectiva de atenção sobre a prática e a constituição docente na F.R$_{22}$, o residente menciona: "Enxergar o aluno e a sala de aula como uma forma de construção do conhecimento, um momento de aprendizagem e não como uma obrigação, preparo e domínio de conteúdo. **Ter mais autoconfiança"**. Nesse sentido, corroboramos o que asseveram Clandinin e Connelly (2015, p. 12): "[...] o professor, ao narrar de maneira reflexiva suas experiências aos outros, aprende e ensina".

Por esses aspectos mencionados e os apresentados a seguir, concebemos a escrita nas fichas reflexivas como um momento de parada, registro, reflexão, confronto das experiências com aportes teóricos da área e reconstrução da situação como um processo constitutivo do professor em formação e atuação permanente.

> [...] acredito que **apenas a realização de atividades impressas não seja a melhor forma de retomar um conteúdo** para aprendizagem, e que essa retomada deve ser acompanhada de oportunidades para questionarem, apresentarem suas dúvidas e conversarem com o professor, bem como, **vale ressaltar, a utilização de ferramentas didáticas que chame a atenção dos alunos e desperte o interesse em estudar** ($F.R_7$).
>
> [...] o professor deve instigar a curiosidade do aluno de modo que o aluno desperte interesse, fique sedento por explicações sobre o tema; sendo assim, o aluno irá se manter mais focado e participativo durante a aula, havendo a relação entre professor e aluno, possibilitando maior aprendizagem do conteúdo de maneira mais fácil e dinâmica ($F.R_{21}$).

Assim, enquanto orientadoras do PRP, trabalhamos com o registro das fichas e das demais ações do Programa para uma formação reflexiva ancoradas em Pimenta (2012), argumentando que refletir sobre a própria formação,

> [...] significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 2012, p. 32).

Por fim, apostamos que o PRP é uma possibilidade a mais durante o curso de Licenciatura para o desenvolvimento profissional e constituição docente dos residentes, bem como dos professores em atuação envolvidos. Nossos saberes, preocupações e utopias amparam-se nos preceitos de Nóvoa (2009) em resposta ao questionamento: o que é um bom professor? É aquele que **conhece** quem instrui; que possui uma **cultura profissional** de abertura, diálogos e aprendizados com seus colegas; que desenvolve **o tato pedagógico, o trabalho em equipe**, numa perspectiva coletiva e colaborativa de reforço necessário nos projetos escolares, que tem **compromisso social**, que pode assumir diferentes definições, mas que convergem em valores, inclusão social e diversidade cultural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo, que consistia em investigar as situações problematizadas pelos residentes durante as atividades de regência remota, observamos, com a análise, que as vivências com a docência envolveram a preocupação com o planejamento, a insegurança e o nervosismo, além de oportunizar aos acadêmicos a observação das limitações e dificuldades dos estudantes diante dos recurso tecnológicos acompanhados da pouca participação, apatia e desmotivação dos alunos. Situações, portanto, que superam a caracterização apenas em palavras do espaço escolar e as atribuições da docência, mas que, com as atividades do PRP, se concretizaram na realidade. Experiências formativas como essas possibilitam, portanto, a articulação dos domínios teóricos com questões práticas da docência, promovendo ações futuras mais conscientes e reflexivas.

Com as FRs, ao (re)conhecer as situações vividas pelos residentes, portanto, temos a oportunidade, como orientadoras, de discuti-las do ponto de vista dos saberes da própria docência e da realidade escolar, que passa a ter outro significado ao acadêmico em formação. Assim, as discussões teóricas, as experiências docentes e a sistematização delas nas fichas reflexivas, acompanhadas de reuniões para socialização, debate e troca, o PRP, da maneira como é conduzido pelo subprojeto, permitiu, ainda que de forma intuitiva aos acadêmicos, a *práxis* pedagógica; *práxis* aqui compreendida a partir da indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação, acompanhada pelo caráter intencional, metódico e sistemático da articulação dos diferentes saberes que são necessários para o exercício da docência. *Práxis*, portanto, como uma ação consciente e participativa em que ser professor consiste não apenas em ensinar, mas, principalmente, em ensinar algo a alguém que aprenda. Consideramos, portanto, que o exercício da escrita e da reflexão são atividades formativas importantes para que os acadêmicos, futuros professores, possam refletir sobre a sua própria formação e sobre as possibilidades, potencialidades, lacunas e dificuldades que envolvem o ato da docência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.) - **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão**.** Editora Porto. Porto, Portugal, 1996.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: Edufu, 2015. 250 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONTANA, M. J.; FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**, v. 8, n. 17, 2013.

GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M do. C. **Análise textual discursiva.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PARANÁ. **Resolução n. 1.014/2020** – GS/SEED. Dispõe sobre o chamamento em caráter emergencial de professores. 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-04/res_1014-2020-gs-seed_amg_chamamento_emergencial_grupo_de_trabalho_para_producao_de_material_audiovisual.pdf Acesso em: 16 nov. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. *et al*. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012. 301 p.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. S. P. Princípios da Educação On-line: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online. Acesso em: 2 set. 2021.

SANTOS, J. S. *et al*. Ensino remoto emergencial paranaense. **Interacções**, v. 16, n. 55, p. 140-164, 2020.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education,** Califórnia, v. 40, n. 2, p. 2-9, mar. 1989.

ANÁLISE DAS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS BOLSISTAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NOS ESTÁGIOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MEIO A PANDEMIA DA COVID–19

Cherlei Marcia Coan[1]
Ana Cristina Hammel[2]

1 INTRODUÇÃO

O presente texto se propõe a analisar as condições em que foram desenvolvidos os estágios no subprojeto da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), buscando identificar seus desafios e as

1 Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Erechim/RS, orientadora do subprojeto Licenciatura em Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica. E-mail: cherlei.coan@uffs.edu.br.

2 Doutora em História. Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul campus Laranjeiras do Sul/PR, orientadora do subprojeto Licenciatura em Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica. E-mail: ana.hammel@uffs.edu.br.

alternativas de enfrentamento em meio a pandemia da Covid-19. As atividades do subprojeto envolveram os cursos de LEdoC dos campi Erechim/RS e Laranjeiras do Sul/PR, com áreas de habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Humanas, respectivamente.

O PRP foi organizado em três módulos, com duração de seis meses cada, iniciando no mês de outubro de 2020, já em meio a pandemia do coronavírus, e finalizando em março de 2022. Durante a maior parte deste período, as atividades de ensino na UFFS foram organizadas na modalidade de ensino remoto emergencial como medida para evitar o contágio pelo vírus, em cumprimento às portarias n. 343 e n. 345 do Ministério da Educação (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b, respectivamente).

No contexto da pandemia, o ensino remoto emergencial foi viabilizado pelas tecnologias de informação e comunicação sendo que as aulas ocorreram de forma síncrona (aula expositiva por sistema de webconferência) e de forma assíncrona (com atividades direcionadas e postadas em plataformas de aprendizagem como a plataforma *moodle*).

O processo de mudança no formato das aulas, de presencial para remotas, evidencia sérios problemas relacionados às condições de vida e de educação dos sujeitos do campo e o desafio de implementar alternativas para sua permanência nos cursos. Da mesma forma, o trabalho docente e dos estágios curriculares obrigatórios exigiu um conjunto de adaptações e novas habilidades, já que além dos saberes necessários à prática pedagógica houve a demanda pelo uso e domínio das tecnologias de informação, em especial, plataformas digitais e softwares.

O estágio curricular é componente obrigatório nos dois cursos de LEdoC, sendo que as atividades do PRP se orientaram visando a qualificação da proposta de formação docente, e não a substituição das ações em andamento nos estágios. Deste modo, os trinta e quatro residentes da LEdoC seguiram frequentando os componentes de estágio ofertados nos cursos, mas tiveram que se adaptar ao uso das tecnologias no acompanhamento das aulas da universidade e na regência dos estágios nas escolas de Educação Básica. Todas as atividades relacionadas aos estágios obrigatórios dos residentes aconteceram nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo sido planejadas em diálogo com as quatro docentes preceptoras (professoras das escolas cadastradas) vinculadas ao projeto da LEdoC.

Neste texto abordamos os resultados de uma pesquisa exploratória que envolveu os acadêmicos residentes do subprojeto da LEdoC onde foi utilizado um questionário online aplicado pela plataforma *google forms*, constituído por catorze questões, divididas em três eixos: a) Sujeitos da LEdoC no PRP (5

questões); b) Impactos da pandemia na sua vida e de sua família (5 questões); e c) Impactos da pandemia na realização dos estágios no PRP (4 questões abertas). Cabe destacar que antes das questões foi apresentada a pesquisa e o termo de consentimento, solicitando que o participante indicasse sua aceitação em participar do trabalho. O contato e o envio do questionário online foram realizados por meio de grupos de *whatsapp* cadastrados para a realização das atividades do projeto da LEdoC durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2021, com um total de 32 respondentes.

De modo geral, os dados produzidos por meio do questionário online permitiram sistematizar as duas seções principais deste texto. A primeira que apresenta a contextualização de quem são os sujeitos da LEdoC envolvidos no PRP e busca analisar os impactos da pandemia nas suas vidas e de suas famílias, em especial frente às condições de estudo estabelecidas pela mudança do ensino presencial para o remoto. A segunda seção evidencia as dificuldades enfrentadas pelos residentes nessa nova modalidade de ensino remoto emergencial durante a realização dos estágios obrigatórios nos dois cursos envolvidos.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA LEDOC ENVOLVIDOS NO PRP E OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA MUDANÇA DO ENSINO PRESENCIAL PARA REMOTO

O PRP, subprojeto LEdoC, tem como foco a formação de professores com base na realização de atividades para o fortalecimento de práticas educativas interdisciplinares, sobretudo os estágios curriculares.

A escola do campo e a escola indígena, *locus* das ações do programa, possuem características e especificidades próprias do local onde estão inseridas, neste sentido a caracterização dos sujeitos envolvidos no programa, passa pela compreensão das dimensões culturais, políticas e sociais do próprio movimento da educação do campo e da educação indígena. Nesse sentido, concordamos com Munarin (s/d) quando assevera que:

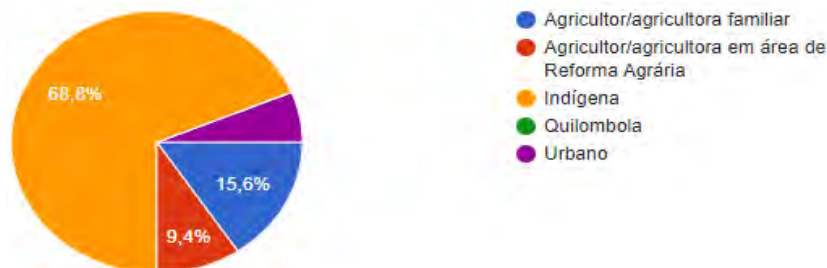
> os povos do campo não prescindem do direito à igualdade; na mesma medida, ao cultivarem identidades próprias, são sujeitos de direito ao trato diferenciado. A educação escolar há de ser, pois, num só tempo, universal e condizente com as diversidades étnico-culturais e produção da existência.

Quando olhamos para o perfil dos acadêmicos/as vinculados/as ao PRP, vemos que a grande maioria são indígenas. Isso representa aproximadamente 70% dos respondentes, seguidos por agricultores/as familiares,

15,6% e agricultores/as de áreas de reforma agrária, 10% conforme expresso no gráfico número 1.

Gráfico 1: Perfil dos Acadêmicos vinculados ao PRP

Agricultor/agricultora familiar
Agricultor/agricultora em área de Reforma Agrária
Indígena
Quilombola
Urbano

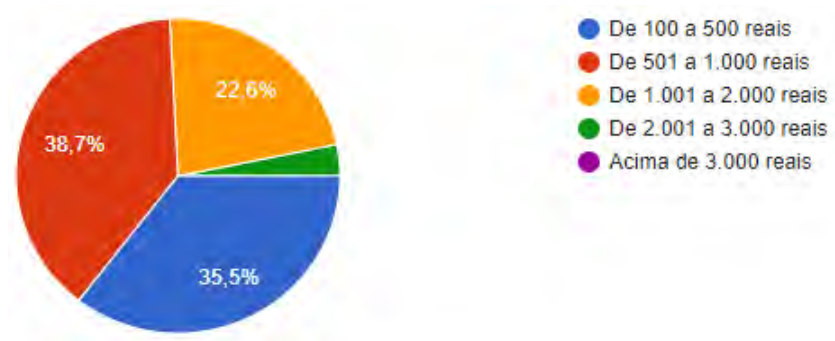
68,8%
15,6%
9,4%

Fonte: As autoras (2021).

Esse dado coloca para o programa a necessidade de pensar para além da educação do campo a especificidade da educação escolar indígena, uma vez que o coloca na dimensão do fazer pedagógico das escolas nas terras indígenas no Paraná e Rio Grande do Sul, considerando as conquistas de direitos dos povos originários pós constituição de 1988.

A presença dos indígenas na universidade, ao mesmo tempo que se configura enquanto uma conquista para esses povos, representa um desafio do ponto de vista da aprendizagem e da permanência nesse espaço. Nesse sentido, além de considerar a identidade do público presente no programa é necessário destacar que, segundo o resultado da pesquisa, mais da metade desse público são mulheres, jovens estudantes, que têm entre 21 e 30 anos de idade. Entre os residentes que responderam às questões, mais de 50% são pais e a maioria desses tem até 3 filhos em casa.

Identificar e caracterizar os residentes, estudantes da LEdoC, faz sentido na medida em que possibilita aos docentes e orientadores adentrar em questões centrais que envolvem as dimensões socioculturais e econômicas desses povos, podendo assim contribuir para uma formação que faça diferença na vida da comunidade. Outro elemento central é considerar que muitas das estudantes/residentes são do sexo feminino. Quando consideramos o trabalho da mulher, vemos que pesa sobre elas o acúmulo do trabalho doméstico e do cuidado dos filhos, isso na pandemia foi agravado pelo fato do isolamento social e a sobrecarga do trabalho no cuidado da família, os estudos e atividades escolares remotas enviadas pela universidade e pelas escolas dos filhos e ou crianças e adolescentes que estavam sob sua responsabilidade.

O acesso a renda entre o público feminino integrado ao PRP é extremamente baixo. Os dados da pesquisa confirmam que mais de 40% têm renda familiar mensal entre R$ 501,00 a R$ 1.000,00 e 30% essa renda é de até R$ 500,00, se considerarmos a inflação acumulada nos últimos dois anos vemos que o poder de compra com essa renda é muito limitado, o que implica em aportes financeiros para que elas possam estudar.

Gráfico 2: Renda familiar mensal dos acadêmicos vinculados ao PRP

Fonte: As autoras (2021).

Considerando o perfil dos sujeitos, vemos um número significativo de mulheres indígenas e camponesas que buscam formação para atuar como docentes em suas comunidades. A inserção delas nas escolas através do PRP garante que possam por meio da bolsa auxílio dispor de tempo nas escolas com maior qualidade. O acesso ao estudo e a possibilidade de uma carreira, acaba sendo uma opção de trabalho e de renda, que é extremamente baixa e que não garante a permanência nos cursos sem complementação por meio dos auxílios e benefícios. O PRP, quando faz a transferência de renda, através da bolsa, tem possibilitado um tempo maior as estudantes das licenciaturas nas escolas, qualificando o estágio supervisionado e a formação das futuras docentes considerando as dimensões da pesquisa, da relação com a comunidade e com o ensino, o que é fundamental se considerarmos os princípios da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena.

Em relação aos impactos da pandemia, a pesquisa revelou que os residentes e suas famílias foram afetados de diferentes formas, sobretudo pela insegurança em relação ao contágio, ao risco de morte, a sobrecarga de trabalho, que afetou sobretudo a saúde emocional e psicológica das famílias. A forma como foi organizado as atividades educacionais e os estágios

curriculares também tiveram impactos na saúde e na vida cotidiana dos residentes, obrigando os sujeitos a conviverem com novas formas de trabalho, comunicação, alterando substancialmente a relação professor-aluno, escola--comunidade, campo de estágio e a universidade. Assim, a educação afetada substancialmente em todos os níveis e modalidades, da educação infantil ao ensino superior, os estudantes e trabalhadores das escolas, creches e instituições de ensino superior foram obrigados a se adaptar ao ensino remoto e/ou a distância, através do uso de atividades impressas, estudos de manuais e com suporte tecnológico, nos casos em que isso foi possível.

O PRP iniciou em meio a pandemia e como as demais atividades da universidade teve que ser adaptado entre atividades síncronas e assíncronas. As atividades na escola seguiram também as normativas estabelecidas por cada rede, sendo que prevaleceram as atividades híbridas por plataformas *online*, *Google meet*, *Classroom*, além da utilização de aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Webex* e, para as atividades da Universidade, o *Moodle*.

Quando perguntados aos residentes sobre como a pandemia afetou suas vidas e de suas famílias, vimos que pouco mais de 17% foram contaminados, perderam parentes próximos e 44,3% perderam amigos, cerca de 48,3% consideraram que foi baixo o número de infectados na sua aldeia ou comunidade rural. Esse dado pode ser atribuído em parte pelo isolamento submetidos a várias das comunidades que foram fechadas para externos, mas também à vacinação, pois os povos indígenas foram grupos prioritários dentre o público vacinado.

Isso não impediu todos os efeitos da pandemia sobre esse grupo, pelas respostas dos residentes vimos que mais de 48,3% tiveram que buscar outra renda em função da pandemia, 20,7% receberam auxílio emergencial durante a pandemia e 13,8% ficaram desempregados. Somam-se os problemas emocionais provocados pelo medo do contágio, pela ansiedade e pela sobrecarga de trabalho ocasionados com cuidado com crianças, idosos e trabalho doméstico.

Quanto à questão de gênero, os dados nos mostraram que mais de 50% das estudantes residentes são mulheres, indígenas, que possuem filhos. No contexto do distanciamento social e na modalidade de ensino remoto emergencial adotada pela universidade, houve a concentração das atividades nas residências e a intensificação do trabalho do sexo feminino, considerando as disparidades ainda marcantes entre os papéis socialmente atribuídos a homens e mulheres. Bridi, Bezerra e Zanoni (2020, p. 4) afirmam que os aspectos negativos ligados a modalidade do trabalho remoto atingem

homens e mulheres de maneira distintas: “Prevalece a desigualdade na divisão do trabalho doméstico e de cuidados, levando as mulheres a jornadas superextensas de trabalho”. Segundo Macêdo (2020, p. 188-189), a responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico formal é marcada:

> [...] por dor, opressão e adoecimento, principalmente diante da naturalização da posição subalterna que a mulher ocupa na sociedade e na hierarquia da estrutura familiar tradicional, que a leva à exaustão diante dos cuidados requisitados por todos os membros da família. Muitas vezes, a própria mulher internaliza, nas relações de poder vigentes na sociedade, que cabe a ela a obrigação desses afazeres, dispensando muito pouco tempo para cuidar de si mesma, descansar ou buscar meios de lazer.

Em relação ao acesso a equipamentos tecnológicos e a *internet*, mais de 66% dos respondentes utilizam celular, notebook ou tablet para acessar a internet e mais de 80% dos residentes acessam a rede *wi-fi*. Esse quantitativo é significativo se considerarmos que uma grande quantidade de estudantes residentes no campo e nas terras indígenas tem dificuldade de acesso à internet e equipamentos como computadores e celulares. A UFFS possibilitou acesso, através do edital 479/GR/UFFS/2020, de 26 de agosto de 2020, à inclusão digital, financiando a compra de notebooks e/ou pacotes de internet aos estudantes, o que facilitou a aquisição desses equipamentos.

A partir dos dados coletados junto aos residentes que responderam ao questionário podemos verificar que o maior efeito da pandemia em suas vidas foi a insegurança em relação à contaminação, uma possibilidade que elencamos foi devido à perda de amigos. Outra questão que chama atenção é a insegurança em relação a emprego e renda, o que obrigou muitos a procurarem renda extra, dificultando ainda mais a dedicação às atividades do PRP e gerando alguns desligamentos do programa durante o processo.

Ainda em relação ao acesso às atividades, embora todos os respondentes tenham acusado dispor de acesso à internet e equipamentos, ponderamos que nos locais de moradia dos residentes (aldeias, comunidades rurais) são comuns as instabilidades na rede *wi-fi* e a baixa qualidade do sinal que chega até as casas das famílias, sendo quase impossível abrir alguns aplicativos. Esses fatores são relevantes na medida em que a internet se tornou um fator determinante para realização das atividades do PRP, dentre elas os estágios curriculares supervisionados.

3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS RESIDENTES NA REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

A proposta de formação de professores do campo apresenta um conjunto de elementos estruturantes inéditos com vistas a superar a clássica fragmentação do conhecimento na sua organização curricular. A prática interdisciplinar, a organização curricular por regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade, o currículo organizado por área de conhecimento, a docência multidisciplinar, o acesso e permanência dos sujeitos do campo nas LEdoC, a realidade social e cultural das populações do campo como matéria-prima central para a formação dos educadores e a transformação da escola do campo são exemplos de elementos estruturantes inéditos da proposta pedagógica das LEdoC (COAN, 2000). Com isso, Molina e Sá (2012) explicam que a LEdoC pretende formar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência, dando-lhes condições para trabalhar também na gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno.

Considerando estes princípios da formação de professores do campo, os estágios se colocam como um espaço central em contribuir para pensar alternativas à forma atual de organização pedagógica das escolas do campo. Promover práticas pedagógicas que potencializam vínculos culturais com o campo, valorizar os saberes locais e tradicionais, levantar coletivamente e inserir os temas/problemas da realidade concreta vivida pelos estudantes como objeto de conhecimento para o planejamento das práticas pedagógicas e para a seleção dos conhecimentos sistematizados que possibilitem a compreensão crítica desta realidade, são desafios enfrentados no planejamento das intervenções nos estágios curriculares. Para tal, se coloca como uma necessidade de que o educador seja um participante ativo da sua comunidade.

Com a pandemia da Covid 19, todos os processos educativos foram fortemente afetados, mas pelas características da formação na LEdoC e pelas condições materiais dos sujeitos do campo, as dificuldades são ainda maiores e mais sérias. Nas aulas da LEdoC na universidade, foi visível o esvaziamento das salas de aula virtual com a evasão de muitos acadêmicos que não conseguiram se adaptar às mudanças, o PRP se constituiu em um espaço de apoio e acolhimento permitindo que os bolsistas e voluntários do programa permanecessem no curso, tanto pela dimensão coletiva do trabalho que auxilia dificuldades emocionais, quanto pela perspectiva financeira, já que acabou sendo uma renda para garantir necessidades básicas de sustento da família.

O contexto vivenciado pela pandemia passa a exigir que se pensem alternativas para a validação do componente curricular de estágio supervisionado nos cursos de LEdoC, entendido como lócus da formação para a docência. Surge inicialmente o questionamento quanto a possibilidade de oferta do estágio remoto pelas LEdoC, desde que sejam mantidas como pressupostos a vivência no campo de estágio, como se referencia nos documentos legais, o envolvimento do professor supervisor da educação básica e que a experiência proporcione situações reais de trabalho na escola para o exercício da regência. Novamente a dinâmica proposta nas atividades do PRP se coloca como fundamental para manter a articulação da escola e da universidade.

A participação nas aulas na universidade e na realização dos estágios nas escolas de Educação Básica passam a ocorrer de forma remota nas plataformas virtuais (*Cisco Webex Meet* e *Google Meet* etc.). Essa mudança foi marcada por circunstâncias de pouca participação nas aulas síncronas durante as atividades de regência na escola, devido à falta de acesso à internet pela maioria dos estudantes, baixa interação e falta de contato visual dos poucos que conseguiam acessar a aula, assim como acesso precário com constante instabilidade de sinal. Borba *et al*. (2020) também relatam em seu trabalho que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores se relaciona a conexão lenta e instável da internet dos estudantes, impedindo o acompanhamento das aulas.

Neste cenário e pelo perfil dos acadêmicos, destacam também ter enfrentado problemas decorrentes das dificuldades de organizar a dinâmica do trabalho doméstico e de cuidados (filhos, pessoas enfermas e ou idosas), com atividades para garantir o sustento da família e desenvolver as atividades de estudos, somado à necessidade de uso das tecnologias de informação e comunicação na ministração de aulas síncronas durante os estágios, sem tempo de planejamento e preparação prévia dos sujeitos envolvidos nesse processo, bem como as dificuldades de trabalhar com os estudantes da educação básica sem conhecê-los previamente.

Neste tempo de pandemia, com sobrecarga de trabalho, seja pelas necessidades ou incumbências domésticas ou pelas demandas frente ao cuidado com filhos e familiares mais velhos, bem como o ensino remoto emergencial, foram fatores que afetaram sobremaneira a saúde e a qualidade de vida de muitas de nossas acadêmicas, conforme expressam em suas falas ao relatarem as dificuldades enfrentadas na realização dos estágios:

> Devido à maternidade e a sintomas semelhantes tive medos, anseios, e dificuldade de concentração nos conteúdos (19).
>
> Tempo para mediar família e estudos (11).
>
> Acesso à internet, tripla jornada de trabalho (25).

Foi comum durante todos os semestres remotos os relatos de sobrecarga de trabalho e de dificuldades em conciliar o ser mãe, acadêmica, esposa, dona de casa, professora e/ou agricultora, somado ao medo de ser infectada pelo vírus e de crises de ansiedade e problemas emocionais. Certamente este quadro afeta a qualidade de vida e de saúde das acadêmicas, com maior risco à saúde mental de quem está exposto a duplas ou triplas jornadas de trabalho. Segundo Moraes (2020, p. 7), a pandemia introduziu fatores de estresse para a população podendo comprometer a saúde mental das pessoas, sendo destacados cinco principais elementos:

> i) o medo de ser infectado, de que alguém próximo seja infectado ou de que não seja possível receber atendimento médico; ii) a diminuição da renda, resultando em sacrifícios no consumo ou em endividamento; iii) o confinamento; iv) informações conflitantes ou imprecisas sobre a pandemia e seu enfrentamento; e v) a ausência de uma estratégia de saída da crise.

Pelo perfil socioeconômico apresentado na seção anterior que demonstra a inexistência de condições objetivas adequadas, Moraes (2020) destaca que os níveis de estresse acabam sendo proporcionalmente maiores de acordo com a classe social e o local de moradia, atingindo de forma mais aguda as pessoas mais pobres e populações residindo em áreas com número limitado de profissionais de saúde e leitos hospitalares.

Vale considerar que nessas condições, de risco iminente à vida, dar conta das atividades escolares e os estudos da universidade acabam sendo mais uma sobrecarga na vida das acadêmicas. O estágio curricular na LEdoC assume a perspectiva de relação direta com a vida na comunidade, ressignificando a relação entre a escola e a formação dos sujeitos; nesse sentido, a pandemia trouxe elementos centrais para discutir o papel da escola na formação humana.

Dentre esses aspectos, cabe destacar o papel e a importância da socialização dos espaços escolares, o isolamento social e o agravamento dos problemas emocionais reafirma que a importância da socialização e da interação entre as pessoas, ou seja, o convívio social, as relações são fundamentais no processo de aprendizagem, pois cumprem um papel que no interior das famílias isso não

ocorre da mesma forma. A mediação pedagógica, a relação com os colegas das turmas, o espaço escolar/universitário são elementos educativos não alcançados com as atividades remotas, em casa, assumidas em alguns casos pelas mães e/ou responsável direto. Nesse sentido, destacamos estas duas falas:

> A principal dificuldade talvez foi a falta de aproximação com o meio afetivo entre escola, e professores e alunos. E a demora de respostas por meio das comunicações utilizadas, como e-mail (12).
>
> Vejo a principal dificuldade foi as regências remotas, pelo fato de não chegar a conhecer os estudantes pessoalmente (10).

Esse sentimento expressado na fala dos acadêmicos traduz o elemento socializador da escola e como ele assume um papel central na formação e na interação dos sujeitos, ao mesmo tempo que expressa os efeitos do isolamento social que ocasionaram uma série de impactos na vida dos residentes, conforme apresentado no item anterior deste texto.

Os dados do trabalho expressam como são precárias as condições de acesso a tecnologias pelas populações indígenas e camponesas, mesmo havendo um aporte financeiro para adquirir aparelhos eletrônicos, como computadores e celulares. Ficou evidenciado que é necessário investir em acesso, em qualidade de sinal e na formação para o uso da tecnologia para que de fato tenhamos uma inclusão digital das populações camponesas e indígenas, e assim minimizar os efeitos ocasionados pela exclusão e pelo não acesso às mídias em pleno século XXI.

Quando questionados sobre a realização do estágio de forma remota/híbrida, os residentes elencaram como sendo os principais problemas:

> Internet com sinal fraco, difícil acesso, queda de energia, aulas online, expor os conteúdos sem saber se o aluno está aprendendo, fazer experimentos (32).
>
> A comunicação entre alunos, dificuldade de manusear ferramentas de compartilhar tela (28).
>
> Tive que me adaptar ao ensino remoto, e não foi fácil, pois tive que fazer slides, baixar textos, fazer trabalho e participar na aula online via meet, não foi fácil me adaptar com ensino remoto (25).

O século XXI trouxe consigo a era onde a tecnologia ganha centralidade, porém cabe questionar por que o acesso a ela é tão limitado e gera tanta exclusão entre os pobres, trabalhadores, camponeses e indígenas? A pandemia explicitou essas questões ao mesmo tempo que colocou novas demandas aos estagiários/residentes e aos professores/orientadores. Nesse sentido a adaptação e a reinvenção foram alternativas para cumprir as metas

estabelecidas no programa e pensar os estágios em condições excepcionais. Dentre as estratégias de ensino foram destaques entre as residentes:

> Confecções de materiais didáticos, realização e execução das atividades lúdicas (3).
>
> Organização na dupla: muita conversa e didática. PLANEJAMENTO (8).
>
> A estratégia foi ter muita calma durante a regência e assim para saber conduzir perante aos alunos que não conhecemos pessoalmente (13).
>
> Propostas como indicações de videoaulas, filmes, vídeos complementares, além de sugestões de textos (2).
>
> Responsabilidade e preparação (9).
>
> Oficinas temáticas, elaboração de um jornal na escola (14).
>
> Umas das estratégias foi dentro das atividades e planejamento buscar envolver os alunos nas aulas através de problematização a partir dos temas desenvolvidos (10).
>
> O uso de CTS, ajuda muito na aplicação do conhecimento, logo que estamos distantes então é necessário buscar estratégias que chame a atenção deles para as aulas não serem apenas expositiva dialogada (27).

Infelizmente, quando se fala em Educação do Campo, o ensino remoto realizado por meio de plataformas digitais fica restrito ao acesso de poucos alunos. A alternativa encontrada pela maioria das escolas foi a do envio de atividades impressas aos educandos. Contudo, essa estratégia esbarra na inexistência de interação/mediação entre professor e aluno, somado a baixa escolaridade da maioria dos familiares que vivem no campo e não conseguem ajudar os filhos nas tarefas.

Em uma concepção de conhecimento, como resultado de uma construção coletiva, o contexto de ensino remoto traz resultados pouco satisfatórios ao ensino de Ciências e das Ciências Sociais e Humanas. Sabemos que no processo de aprender o ouvir o aluno e levá-lo a pensar sobre o que conhece e a explicar como compreende os fenômenos, são estratégias que favorecem a organização do seu pensamento, e pela tela do computador esses diálogos foram escassos.

Mesmo diante de tantos desafios, observa-se o empenho dos bolsistas em avançar no aprendizado frente ao uso das ferramentas tecnológicas e na aproximação dos conteúdos das aulas com temas do cotidiano, buscando favorecer os alunos para que estabeleçam relações e entendam os conceitos/conhecimentos desenvolvidos nas aulas síncronas e assíncronas. Alguns depoimentos de estagiários nesse sentido:

> Eu destaco as novas experiências que este estágio em especial me trouxe. Experiência de como lidar com as tecnologias foi um ponto fundamental neste meu estágio (10).
> Usamos em nossos estágios diversas ferramentas didáticas digitais como o mentimeter que forma nuvens de palavras para finalizar algumas aulas onde os alunos colocavam em palavras o que mais tinham aprendido sobre determinado assunto, utilizamos também recursos de demonstração digital de alguns fenômenos físicos como calor, temperatura e equilíbrio térmico (26).
> Temas voltados ao cotidiano do aluno, uso de ferramentas disponíveis nas redes, leituras e debates em grupo (32).

Mesmo com o esforço em trazer temáticas e estratégias que favoreçam a interação, as aulas no contexto pandêmico foram fortemente marcadas pelo silêncio do estudante, baixíssima interação verbal e visual e pela diminuição do tempo. Infelizmente, na impossibilidade de se aproximar da escola, do grupo de professores, dos estudantes, prevaleceu o planejamento centrado nos conteúdos tradicionais de ensino que constituem os currículos escolares. Os estagiários bolsistas foram estimulados a refletir sobre a distância entre a realidade vivida pelos estudantes e os conteúdos que constituem o currículo escolar durante os debates promovidos no grupo de estudos do PRP.

Reiteramos a importância das atividades coletivas, mesmo que neste momento exercidas a distância, entre professores e bolsistas neste cenário de tantas tensões e incertezas que a pandemia e o ensino remoto trouxeram. Argumentamos em prol da necessidade de políticas públicas que garantam a universalização do acesso à internet enquanto direito do povo e dever do Estado, bem como no reconhecimento das especificidades das populações do campo e indígenas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança na prática pedagógica do ensino presencial para o ensino remoto escancarou as inúmeras desigualdades sociais no âmbito da educação pública no Brasil, bem como o acesso precário à internet pelos alunos, principalmente os alunos que residem em território rural.

Essa questão está intimamente ligada à renda familiar extremamente baixa, o que implica necessariamente políticas públicas efetivas para essas populações. O PRP tem sido uma interessante proposta de garantia de renda para que os estudantes possam dispor de tempo para realizar seus estágios com qualidade de imersão nas escolas do campo. O

estado, enquanto mantenedor, precisa garantir àqueles que não dispõe de condições adequadas o direito à formação de qualidade.

Outro ponto de destaque é o trabalho feminino na educação, atravessado por responsabilidade com os cuidados familiares, com as crianças e adolescentes. As mulheres são maioria no curso de formação de professores em Educação do Campo e no PRP; portanto, a dimensão do estágio enquanto lócus da formação docente precisa considerar questões como relação de gênero, tempo para planejamento e estudos.

Se considerarmos os princípios da Educação do Campo e a importância que os estágios assumem dentro dos cursos de formação de professores, a pandemia agravou a situação e precarizou ainda mais as condições de acesso ao ensino de qualidade. No caso específico da LEdoC, o isolamento social impediu a realização das atividades da alternância, sobretudo do Tempo Comunidade, impossibilitando a relação e a coleta dos dados da realidade, acabando por tornar as práticas meramente instrucionais, sem os vínculos necessários entre pesquisa da realidade e conteúdos escolares.

Por fim, algumas reflexões realizadas durante a pandemia, especialmente no que diz respeito às condições de trabalho e acesso à tecnologia durante os estágios, revelaram que muito há que se fazer para que os estudantes do campo possam ter igualdade e qualidade de acesso aos recursos tecnológicos, e que elas não necessariamente possibilitam o diálogo com os princípios da Educação do Campo. O estágio pode ser um mecanismo para ensinar o uso desses recursos, o que não garante questões estruturais como sinal de internet, equipamentos e capacidade de armazenamento, dentre outras questões que se apresentaram como problemáticas educacionais em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

BORBA, R. C. D. N. *et al*. Percepções docentes e práticas de ensino de ciências e biologia na pandemia: uma investigação da Regional 2 da SBEnBio. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 153 -171, junho 2020.

BRASIL. **Portaria n. 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: Casa Civil, 2020a.

Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco--de-2020-248564376. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 345**, de 19 de Março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: Casa Civil, 2020b. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1. Acesso em: set. 2020.

BRIDI, Maria Aparecida; BEZERRA, Giovana Uehara; ZANONI, Alexandre Pilan Zanoni. **O Trabalho Remoto e as Condições das Mulheres no Contexto da Pandemia Covid-19**. Curitiba: GETS/UFPR; REMIR, 2020.

COAN, Cherlei Marcia. **Possibilidades para a construção de uma docência crítico--transformadora dos formadores da área de Ciências da Natureza na Licenciatura em Educação do Campo**: Um Estudo na UFFS *Campus* Erechim-RS. 2020. 323f. Tese. (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

MACÊDO; Shirley. Ser mulher trabalhadora e mãe no contexto da pandemia covid-19: tecendo sentidos. **Rev. Nufen: Phenom. Interd.**, v. 12, n. 2, Belém, p. 187-204, maio– ago., 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo (verbete). *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MORAES, Rodrigo Fracalossi de. **Prevenindo conflitos sociais violentos em tempos de pandemia:** garantia da renda, manutenção da saúde mental e comunicação efetiva (Nota Técnica 27). IPEA: Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia. 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9836 Acesso: out. 2021.

MUNARIN, Antônio. **Movimento nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: https://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/gt03-4244--int.pdf. Acesso em: 7 out. 2021.

IMAGINAÇÕES ESPACIAIS DO ENSINO REMOTO À DOCÊNCIA NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA

Adriana Maria Andreis[1]
Willian Simões[2]

"... Naquele Império, a Arte da Cartografia logrou tal perfeição que o mapa de uma única Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses Mapas Desmedidos não satisfizeram mais e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos dedicadas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas" (BORGES, 1946).

1 Doutora em Educação nas Ciências: concentração Geografia. Professora na Licenciatura e Mestrado em Geografia (PPGGeo) e Mestrado em Educação (PPGE). Coordenadora e professora formadora no Programa Residência Pedagógica Geografia/UFFS. adriana.andreis@uffs.edu.br

2 Doutor em Geografia. Professor na Licenciatura e Mestrado em Geografia (PPGGeo). Coordenador e professor formador no Programa Residência Pedagógica Geografia/UFFS. willian.simoes@uffs.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A contextualização deste texto envolve o complexo relacional implicado às aulas na universidade e na escola, bem como os riscos das imaginações das possibilidades de ensinar a aprender remotamente, emergência devida à pandemia da Covid-19 (oriunda da difusão no novo coronavírus, denominado Sars-CoV-2), circulante e altamente contagiosa, especialmente a partir de março de 2020. Isso envolve tanto o ensino na escola de Educação Básica quanto o na universidade, sobretudo nos cursos de formação de professores, pois o desafio posto compreende o modo como pensamos o espaço geográfico. Também remete a olhar a realidade dos residentes que vêm realizando atividades de aprendizagem enquanto acadêmicos da Licenciatura em Geografia e de ensino, enquanto estagiários nas escolas de Educação Básica.

Ao encontro da pesquisa de Santos (2010), o estudo que constitui este capítulo interroga as imaginações geográficas (MASSEY, 2017, 2008) codificadas e simplificadas e totalizantes (grande escala) ou dilatadas (grande escala), que remetem à fabulação e potencializam as perversidades. Atentando, também, às possibilidades cidadãs inclusivas, o objetivo é discutir desafios e possibilidades da docência em Geografia, considerando as questões emblemáticas acerca da qualidade formativa do professor de Geografia, realizadas em 2020 e 2021, na modalidade remota, no âmbito do PRP, cujas atividades têm validação institucional como estágio curricular.

Para este capítulo, buscando apoio, especialmente, em pesquisadores da Geografia e da Educação, entabulamos relações com trechos dos relatórios de avaliação apresentados pelos residentes3 (RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC, 2021), enquanto elos empírico-documentais representativos da realidade do lugar, cujos enunciados (as expressões mais contundentes aparecem sublinhadas) sinalizam possibilidades e desafios desse processo remoto. No estudo desses dados utilizamos elementos do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 2007).

A partir desta parte introdutória, as demais partes situam teoricamente a discussão, ancorando-se em diálogo com a realidade do lugar do PRP em Geografia desenvolvido em Chapecó/SC, para, por fim, trazer aspectos conclusivos deste confroencontro[4] propositado, pensando o ensino remoto emergencial em diálogo com o PRP.

---

3 Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), subprojeto Geografia, núcleo Chapecó/SC.

4 Confroencontro compreende "o entendimento da sempre presença de confronto em todo encontro (confro + encontro), argumentado como processo inerente à perspectiva dialógica" (ANDREIS, 2014, p. 19).

2 A REALIDADE E AS IMAGINAÇÕES ESPACIAISGEOGRÁFICAS

Se o "modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos", como escancara Massey (2008, p. 22), problematizamos a força dessas imaginações em diálogo com o "rigor da ciência" expresso no breve conto de Borges (1946), enquanto conjecturas homogêneas e cartesianas da realidade que não servem à formação cidadã. As singularidades dos lugares concretos, em grande escala, têm especificidades que não cabem em ditames generalizados e reduzidos às pequenas escalas, destinados às ações cotidianas exigentes do reconhecimento das abrangências das especificidades dos lugares, que compreendem multiplicidades que coexistem. Mapas, tabelas e gráficos expressando símbolos e estatísticas que denotam fabulações globalizantes se tornam inócuos. Paralelamente, visibilizam e intensificam as perversidades da realidade e exigem ações num âmbito dilatado.

As discussões de Santos (2010) envolvem as três perspectivas de compreender as relações. O pesquisador relaciona com a globalização, e aqui discutimos enquanto imaginações geográficas que são construídas. O que problematizamos tem relação com a dimensão da grande escala rica em detalhes, que expõe "pormenorizada e vivamente os comportamentos e as atitudes, contextualiza-os no meio envolvente e sensível às distinções (e relações complexas), entre familiar e estranho, superior e inferior, justo e injusto." Essa abordagem, porém, "é pobre em detalhes e reduz os comportamentos e as atitudes a tipos gerais e abstratos de ação". Paralelamente, contudo, atribui "com rigor a relatividade das posições (os ângulos entre as pessoas e entre as pessoas e as coisas), fornece direções e atalhos e, é sensível às distinções (e às complexas relações) entre parte e todo, passado e presente, funcional e disfuncional" (SANTOS, 1988, p. 152-153). Esses modos de abordar implicam modos de entender o mundo, ou seja, a forma como pensamos o espaço. É a isso que aqui se refere Massey (2017, p. 37):

> Todos nós operamos o tempo todo, todos nós – estudantes, professores, todos nós em nossos papéis como membros públicos ou cidadãos – com a imaginação de como o mundo está organizado, ou como pode ser organizado em um futuro melhor (e é importante notar imediatamente como estas imaginações se estendem para além do mundo humano.

A pesquisadora evidencia a força das imaginações no modo como o vivido, concebido e percebido (LEFEBVRE, 2000) elabora as interações entre

humanos e com o que não é humano (estruturas espaciais), pois essas conjecturas "modulam nossos entendimentos de mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização [...] e como praticamos um sentido de lugar" (MASSEY, 2008, p. 14). Consideramos ambas as escalas – lugar (grande escala) e global (pequena escala) – importantes na construção das imaginações. Por isso, articulamos o debate pensando nas imaginações construídas em relação ao ensino remoto, dilatado no contexto pandêmico, com a discussão de Milton Santos (2010) acerca das cosmovisões construídas como fábula, sua real perversidade e as possibilidades.

Nesse complexo, dialogamos com fragmentos das avaliações realizadas por 18 residentes, que atuam em duas escolas-campo em Chapecó/SC, acerca do processo que vem sendo vivenciado5. Estabelecendo o diálogo dos rastros expressos no relatório do PRP, tecemos fios argumentativos com os referenciais teóricos, partindo de indícios expressos nos enunciados para vincular detalhes indiciais com o contexto amplo e as vivências dos sujeitos, permitindo sinalizar argumentos para responder ao objetivo do estudo (GINZBURG, 2007, 1989). Esse processo é realizado por meio das interlocuções com trechos dos enunciados dos residentes selecionados, considerando o critério de clareza da resposta em relação à interrogação e com a proposição de Santos (2010), que problematiza a globalização como fábula, perversidade e possibilidade. Esta interface oferece pistas que permitem configurar achados para indiciar o contexto na direção de discutir a formação em Geografia na modalidade de ensino remoto emergencial.

2.1 O PRP GEOGRAFIA E O LUGAR

Diante de um quadro na tela do computador ou do celular, com nomes e eventuais imagens travadas, estanques e silenciosas, ensinamos a ser professor de Geografia enquanto professores formadores da universidade. Nesse processo, são ministradas aulas aos acadêmicos da Licenciatura, que, por sua vez, ministram aulas de Geografia na escola de Educação Básica neste mesmo formato *on-line*. Assim, tem sido desenvolvido o PRP da UFFS, subprojeto Geografia, desde outubro de 2020, envolvendo atividades de aprendizagem formativa do professor de Geografia. Nesse movimento, realizam-se as atividades que são validadas como equivalentes ao Estágio Curricular, que,

5 Compartilhamos questionário aberto, enviado on-line, via Google Drive, aos residentes do subprojeto Geografia UFFS, núcleo Chapecó/SC, em setembro de 2021, após a conclusão dos primeiros 12 meses do Programa, que tem duração total de 18 meses.

em um contexto de pandemia, ocorrem todas com as escolas de Educação Básica no formato remoto.

Devido a essa importância, e pensando que a docência ocorre com as vivências realizadas no âmbito das práxis curriculares da escola, nas aulas *on-line*, por meio de visualizações planificadas na tela do computador ou celular, acompanhada de microfones silenciados, fotografias estanques ou tela escurecida, e com identificação dos participantes, algumas vezes com nomes fictícios, fica difícil pensar em uma aprendizagem significativa de professor.

Considerando o que propõe Santos (2010), podemos pensar nesse movimento de formação e docência *on-line*, de professor de Geografia, a partir de imaginações de mundo, tal como nos fazem crer, como fábula, mas também como perversidade ou como possibilidade cidadã. Esse caminho permite cotejar com a noção de fabulações e perversidades, entrecruzando-se com possibilidades educativas da formação não presencial do professor de Geografia, confluindo em saberes pragmáticos que podem perpetuar as respostas emergenciais dadas à pandemia da Covid-19 por meio de aulas não presenciais.

Para esta reflexão, destacamos alguns apontamentos realizados pelos residentes em resposta à interrogação aberta: para você, ensinar Geografia por meio do Ensino Remoto aproxima-se mais de qual face da globalização e o avanço do meio técnico-científico-informacional – fábula, perversidade ou possibilidade? Justifique sua resposta.

Quadro 1 – Fabulações acerca da modalidade remota

Como fábula. Especialmente porque as propagandas que foram feitas pelos governos, incentivando o processo de retomada das aulas (remotas), versando sobre a importância e o direito à educação para os jovens e crianças, como se a volta às aulas em formato remoto fosse algo acessível para todos, especialmente para os alunos em escola pública. A solução nos foi pintada na forma de ensino remoto, como sendo resolvido com auxílio financeiro para compra de aparelhos eletrônicos e instalação de internet na residência de alunos que ainda não possuíam. Se a educação pública já sofria com falta de infraestrutura adequada antes mesmo da pandemia, como o ensino remoto pode possibilitar o processo de ensino-aprendizagem?
Fábula, pois o momento em que estamos vivendo está sendo tratado/trabalhado de uma forma diferente a qual é a realidade, pois sabemos das dificuldades e barreiras entre a mediação dos conteúdos, porém o que é retratado não é a realidade vivida. Acredito que seja a face fábula, pois esta nova realidade que o mundo teve que se adaptar, de certa maneira, atingiu e modificou a vida de todos, e a mídia, a internet e a comunicação desempenham este papel de disseminar este “novo”. E isto foi o que aconteceu com a educação, pois mesmo os menos favorecidos, que não possuem condições para possuir acesso às tecnologias, se “obrigou”, desenvolver as atividades escolares de forma remota em casa.

Fonte: Adaptado pelos autores com base no RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC (2021).

A imaginação construída remete ao que Santos (2010, p. 18) comenta ser o mundo como nos fazem crer, pois "erige como verdade um certo número de fantasias, cuja repetição, entretanto, acaba por tornar uma base aparentemente sólida de sua interpretação". O pesquisador alerta que, na verdade, o que ocorre é uma "fábrica de perversidades" (p. 19) ao encontro dos apontamentos avaliativos dos residentes, que trazemos no Quadro 2.

Quadro 2 – Perversidades implicadas à modalidade de ensino remoto

Se faz uma situação de (in)exclusão, por um lado excluindo os estudantes em mais frágil situação socioeconômica (que não têm acesso à internet e aparelhos digitais) e revelando a face perversa da globalização. Perversidade, pois se tem uma mentira por trás do discurso de que o ensino remoto possibilita um maior alcance para todos; muitos ainda não conseguem ter o acesso ao ensino remoto, e, quando têm, não é de qualidade. Isso faz com que o aluno não demonstre interesse nas aulas. Perversidade, porque todo aluno na faixa etária do ensino obrigatório deve frequentar uma escola de forma presencial; nessa fase que vai despertar no aluno o caráter investigativo e questionador.

Fonte: Adaptado pelos autores com base no RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC (2021).

Entrecruzando-se com esses apontamentos dos residentes, a perversidade, discutida por Santos (2010), fica destacada, tendo em vista a realidade brasileira de segmentação da população, em que há dificuldades de acesso aos recursos informacionais (rede de internet e equipamentos), que são agravados com os frágeis conhecimentos relacionados a essa modalidade. Acentue-se o que o estudioso da Geografia denomina de tirania da informação, na medida em que os conteúdos são tratados como objetos informativo-explicativos, esvaziados de debates e da crítica. Nota-se a força das suas palavras:

> Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há, também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido (SANTOS, 2010, p. 17).

A aceleração em uma direção que parece destoar do princípio educativo é preocupante, pois podemos estar a "perpetuar o que foram respostas emergenciais necessárias como um novo modelo de educação", como ressalta Nóvoa (2021, p. 3). As fábulas e as perversidades visibilizam-se, ainda, de modo mais forte, pois os alicerces educativos humano-dialógicos são afetados.

Outra interrogação abre para a reflexão acerca do processo de aprender a ser professor: considerando sua experiência de PRP no formato remoto, relate [entre limites e potencialidades] em que medida essa experiência vem oportunizando a aprender a ser professor/a de Geografia?

Quadro 3 – Temores, dificuldades e limites do ensino na modalidade remota

O não contato físico com os estudantes desmotivou, afastou, tornou a aula superficial. O ambiente escolar não foi explorado; as vivências na escola não aconteceram.
Normatização assentada sobre o interesse corporativo na educação brasileira, que vê a brecha necessária para consolidar o ensino remoto e a tecnificação do ensino, a fim de atender às demandas capitalistas.
Um ensino que restringe o contato interpessoal de crianças com outras crianças, não inclusivo, limitado e limitador, incapaz de transpassar os sentimentos e elementos espontâneos da sala de aula e sem um mínimo rigor, constitui-se como uma face perversa da globalização.
Ministrando aulas foi possível notar que os alunos perdiam o interesse muito facilmente nos conteúdos e nas atividades.
A instabilidade da internet dos alunos, escola e do residente, muitas vezes, sequer possibilitou a realização de aulas remotas, e, quando elas eram possíveis, havia precariedade na conexão, e os alunos estavam cansados por conta de aulas de outras disciplinas – especialmente no período que os alunos assistiam aula de casa.
A maior dificuldade no formato remoto acredito que seja a aproximação com os alunos, compreender suas necessidades e saber se o que estamos fazendo está dando resultados, pois, como não há aquele contato direto, fica difícil perceber se o objetivo da aprendizagem está sendo alcançado.
Meu maior receio é tornar as aulas monótonas, pois, muitas vezes, faltam ideias de como tornar ela mais dinâmicas, mesmo remotamente.

Fonte: Elaborado pelos autores com base no RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC (2021).

Notamos que os residentes expressam clareza da importância do Programa, especialmente por sua relação com a aprendizagem da docência. Esses apontamentos constantes no documento de relatório encontram-se com os debates teóricos, que apontam ser o processo de ensinar e aprender o pressuposto relacional da mediação dialógica, assentada na relação professor-aluno-conhecimento (GERALDI, 2010), condição que identifica e singulariza o ser escola.

Nesse sentido, destaca-se que, nessa interface da mediação pedagógica, "es imposible hablar desde ningún lugar", como assevera Wertsch (1991, p. 8), ao apresentar sua obra Voces de la mente, na qual discute os processos de aprender coimplicando a realidade singular dos sujeitos e as diferentes vozes que os constituem. A aprendizagem da docência, nesse caminho, efetiva-se, então, de modo significativo na interlocução com o lugar escola, pois "não se pode saber sem sentir", como salienta Nóvoa (2021, p. 2-3), e "se

separarmos as dimensões e acharmos que a aprendizagem é sobretudo ou apenas saber, ela pode ser feita na tela de um computador? Pode. Mas fica sempre amputada da outra dimensão".

O complexo envolve o sentir e o saber enquanto processos inseparáveis, tendo em vista que "nossa forma de aprender, desde os tempos imemoriais, quando descemos das árvores, é por meio do contato social, do contato humano" (NICOLELIS, 2020, p. 2). Aprender a ser professor implica o sentido, o percebido e o concebido; remete a reconhecer a relação presencial face a face, como destaca Freire (1994, p. 84) quando expressa: "isto nos parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água". No complexo emergencial, criado para a manutenção da continuidade das aulas tanto na escola quanto na universidade, contudo, o caminho trilhado envolveu a alternativa do ensino na modalidade remota.

Nesse movimento relacional, ensinar a aprender envolve a mediação, que Saviani (2015, p. 26) ensina ser uma categoria central da dialética que, em articulação com a "ação recíproca", compõe com a "totalidade" e a "contradição" o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. Podemos pensar que o intermediário é representado pelo diálogo, como permite pensar Bachelard (1975, p 146) ao tratar das materializações imagéticas expressas na forma de desenhos: "suprimir os intermediários é um ideal de rapidez. Uma espécie de aceleração do impulso vital [...]". Dialogar é interrogar e ouvir para se interrogar, e, assim, todos poderem experimentar posicionamentos outros, novos, diferentes, pois ser humano significa comunicar-se pelo diálogo, como nas discussões de Bakhtin (2005).

Constituir-se professor-autor, que aprende e ensina ser o espaço geográfico produto e produtor das interações entre humanos com o não humano, é possível na modalidade *on-line*? Para pensar acerca dessa problemática é importante considerar que o acontecimento relacional, que ocorre entre professor-aluno-conhecimento (GERALDI, 2010) em uma aula, é um "confroencontro" potencialmente transformador, revolucionário. Não é apenas um somatório de palavras dicionarizadas, mas um processo de "acontecimento vivo" (BAKHTIN, 2005, p. 87), nunca monológico, mas sempre dialógico.

Nesse "confroencontro" é importante também atribuir relevância aos apontamentos dos residentes, que expressam a necessidade de encontrar caminhos em um momento em que, dada a pandemia, não é possível ocorrer encontros presenciais.

Quadro 4 – Potencialidades do ensino na modalidade remota

Apesar de ser uma mudança forçada em circunstâncias preocupantes, acredito que representa uma oportunidade de aprendermos com novas ferramentas e novos formatos.
O ensino remoto obrigou a pensar em formas mais lúdicas e dinâmicas de ensinar.
Não podemos ignorar as potencialidades que advêm da introdução da tecnologia no ensino. São ferramentas, acesso a conteúdo, troca de experiências com pessoas de diferentes lugares, alcance maior, maior possibilidade de acompanhar notícias e informações, além de se conectar com os conteúdos que atraem os alunos e ao que prende o interesse dos jovens.
Exploramos nossa criatividade, saímos da zona de conforto, sempre buscando novas metodologias, novas estratégias para a melhor compreensão dos alunos sobre os conteúdos trabalhados.
Essa experiência está fazendo todos refletirem sobre o quão importante é a escola presencial, pois é um lugar onde se tem o encontro, onde se constrói relações.
Possibilidade de manutenção das atividades de docência de maneira segura durante a pandemia, podendo atuar, também, como fator de inclusão dos jovens que, cada vez mais, largam os estudos por terem que se ater às atividades laborais.

Fonte: Adaptado pelos autores com base no RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC (2021).

Esses apontamentos na busca de possibilidades abertas com a emergência do ensino remoto, sinalizam a capacidade dos professores das escolas e dos residentes no comprometimento para encontrar caminhos educativos em contextos de exceção, como o causado pela pandemia. Cabe atentar, contudo, ao alerta de Nóvoa (2021, p. 9, destaque na fonte):

> [...] não transformar a "anormalidade" da presente crise em normalidade, isto é, não pensar que o futuro da escola passa pelo retraimento ou clausura em espaços domésticos ou privados, através de um uso extensivo da "aprendizagem à distância".

Assim, por certo, corremos o risco de legitimar métodos e metodologias bancárias que formam para a servidão e não para a emancipação discutida por Freire (1994).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos as imaginações hegemônicas propostas por Massey (2017, 2008), em diálogo com as cosmovisões de globalização com fábula, perversidade e possibilidade de Santos (2010), para pensarmos sobre as aprendizagens da docência em Geografia, no âmbito do PRP, como fios para reestrear desafios e possibilidades com a vivência experimentada em Chapecó/SC.

Levando em conta que mais de 60% das interlocuções no e com o território escolar antes do PRP ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsas para a Iniciação à Docência (Pibid), escancara-se a importância das políticas públicas para a aprendizagem da docência, pois mais de 60% desenvolveram suas primeiras experiências na vivência do Pibid. Paralelamente, visibiliza-se a relevância do PRP que, devido à efemeridade de passar um período estanque de estágio na escola, restrito ao Componente Curricular do curso, possibilita habitá-la integralmente, qualificando a formação do professor de Geografia, como argumentado por Andreis, Otsuschi e Lima (2019).

No rastro da clareza, textualizada no argumento de um dos residentes, é que se destaca estarem as três imaginações – fábula, perversidade e possibilidade – implicadas ao PRP na modalidade de ensino remoto emergencial. Nesse caminho, refere-se à fábula "pela ideia de que se é impossível ensinar de todos os modos em todos os lugares", à perversidade, "pois esse modo de ensino, mesmo sendo o único possível no momento, tem suas limitações, pois nem todos têm acesso aos meios técnicos, devido às formas [em] que a globalização está inserida", e à possibilidade, em razão "a que, em meio a todo esse caos, os professores têm sido desafiados a aprender novos movimentos para tentar ensinar Geografia" (RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC, 2021, grifo nosso).

A "cruel pedagogia do vírus" (SANTOS, 2020) dificulta a aula como lugar para viver o não vivido e de se abrir para a imaginação criadora, implicando exercício de aprendizagem do direito à liberdade. O grito de libertação, que assume o espaço geográfico, transcendendo os textos e os mapas, fica difícil de ser entendido e vivido. Por isso, é importante problematizar o ensino da tradição enquanto conhecimento que constitui os alicerces teórico-metodológicos de cada disciplina, cuidando para não equivaler a realidade com a representação desta, por exemplo, como problematiza o conto de Borges (1946). Mensurações cartesianas em escala global totalizante ou localista concreta sucumbem, pois redundam em teorização esvaziada de vida ou vida esvaziada de reflexão. Como observado na discussão de Silva e Oliveira (2021, p. 68), essas imposições arbitrárias comprimem a fluência do ensino de Geografia tal como as canalizações de um rio de uma cidade fervilhante: "comprimir é tornar artificial seu desenho hídrico, limitando a comunicação e interação escolar a uma parte apenas do todo possível"; apesar de as aulas continuarem fluindo, "afinal, canais de vazão (no caso do conhecimento e aprendizagem) não foram bloqueados em definitivo". Esse processo remoto obstaculiza o efetivo diálogo, que é central na mediação pedagógica, pois

envolve alteridade, reconhecimento do outro como outro-eu e interrogações pelos participantes da arena dialógica, para experimentar posicionamentos diferentes e avançar do senso comum à compreensão cidadã, como permite pensar Bakhtin (2005).

Na contramão do diálogo, o monólogo é, muitas vezes, a maneira como as aulas vêm acontecendo. Informar, descrever e repetir carecem de diálogo como "confroencontro". Como assevera Vigotski (2001, p. 247), "a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril". Pensando nos riscos do ensino remoto e dos aligeiramentos para legitimá-lo, apesar de, nesta modalidade, ainda mais se intensificarem as perversidades, cabe atentar ao alerta do pesquisador supracitado, que prossegue argumentando: "o professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma acumulação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples [...]".

Como salienta outro residente, "necessitamos de investimento para que essa <u>tecnologia chegue às áreas mais isoladas</u>" e, especialmente, "necessitamos de uma <u>nação que faça parte da nação ativa</u>, <u>que crie e recrie formas para uma melhor organização do espaço e uma melhor inserção das pessoas nele</u>" (RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC, 2021, grifo nosso). O reconhecimento do espaço geográfico enquanto profundidade de multiplicidades coexistentes, compreende assumir as especificidades dos lugares e as diversidades inescapáveis de sua constituição, como ressalta Massey (2008). Isso é condição para enfrentar os verbalismos vazios, que Vigotski (2001) critica e que fabulizam as imaginações.

Considerando que a "teoria surge da vida" (MASSEY, 2008, p. 16), podemos pensar nos três caminhos, apontados por Nóvoa (2021, p. 9), como necessários à educação na pandemia: o reforço do espaço público da educação, assumindo que a educação não se esgota na escola, a transformação da escola, com uma diversidade de espaços e de tempos de trabalho (estudo individual e em grupo, acompanhamento por parte dos professores, projetos de pesquisa, lições, etc.), criando novos ambientes de estudo e de aprendizagem dentro e fora da escola, e a alteração do papel dos professores, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo, com acompanhamento, tutoria, apoio, etc., e não restrito às "lições".

É relevante reiterar os cuidados com as imaginações espaciais que vêm sendo encorajadas pela modalidade remota de ensino: a fabulação pode fortalecer a ingenuidade e ilusão; a perversidade pode legitimar as crueldades impostas pelas desigualdades; e a possibilidade, por sua vez, pode contribuir para atribuir atenção à importância da enfrentar os desafios postos

por situações de exceção, a exemplo da pandemia, atendando aos princípios públicos e inclusivos da educação. Considerando a força das imaginações geográficas na construção dos modos de entender, perceber e viver o mundo, escancara-se o compromisso da Geografia em ensinar essas perspectivas, destacadamente no PRP, cujas atividades compreendem estanciar e não apenas passar pela escola.

Demonstramos que esta pesquisa permite argumentar acerca da força das imaginações geográficas entrecruzando fabulações, perversidades e possibilidades na formação, bem como apontar severos limites às aprendizagens, pois, para o efetivo diálogo, central na mediação pedagógica, aliado às relações espaciais geográficas, impõem-se o sentir e a polifonia, que ficam fragilizados na modalidade a distância. Visibiliza-se, assim, o cuidado para a não perpetuação das respostas emergenciais dadas à pandemia. Sendo, então, o espaço geográfico um complexo de sistemas de objetos e de ações humanas com o mundo não humano, múltiplos, relacionais e sempre em construção, o caminho é respeitar as especificidades das multiplicidades coexistentes como condição à vida de todos, numa perspectiva cidadã inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. António Nóvoa: aprendizagem precisa considerar o sentir. Entrevista publicada. **Revista Educação** (on-line), em 25 de junho de 2021. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/. Acesso em: 21 jul. 2021.

ANDREIS, Adriana Maria; OTSUSCHI, C.; LIMA, G. L. de. A formação do professor de geografia: entre passar um estágio e habitar a escola. In: SIMÕES, W. **RPna UFFS**: registros e contribuições para o fortalecimento do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas. Tubarão, SC: COPIart, 2019. Disponível em: https://app.publicacoes.even3.com.br/preprint/a-formacao-do-professor-de-geografia-entre-passar-um-estagio-e-habitar-a-escola-105057. Acesso em: 14 mar. 2020.

ANDREIS, Adriana Maria. **Cotidiano**: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Ijuí, RS, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=459374. Acesso em: 12 out. 2016.

BACHELARD, Gaston. **La poética del espacio.** México: FCE, 1975.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2005.

BERGAMO, Giuliana. **Máquina de criar universos**. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/miguel-nicolelis-nossa-forma-de-aprender-e--por-meio-do-contato-social/#cover . Acesso em: 29 nov. 2020.

BORGES, Jorge Luis. **Do rigor na ciência**. 1946. Disponível em: https://poro.redezero.org/biblioteca/textos-referencias/do-rigor-na-ciencia-jorge-luis-borges/. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista Com Censo #22**, v. 7, n. 3, ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905/551. Acesso em: 2 ago. 2021.

RPRP – GEOGRAFIA/UFFS/SC. Relatório do Programa de RP(RP) Geografia UFFS/SC, Módulos I e II, 2021. **Documento de uso restrito.**

MASSEY, Doreen. A mente geográfica. **GEOgraphia**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago. 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma cartografia simbólica das representações

sociais. *In*: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal: RC CS Editora, Edição Pós-Modernismo e Teoria Crítica, n. 24, p. 139-172, mar. 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, PT: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, Silvia Heleny Gomes da; OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Estágio à docência no ensino remoto emergencial: uma geografia comprimida e fluente em tempos de pandemia. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1, p. 66-88, 2021. ISSN: 2594-5033. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo. Acesso em: 12 dez. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem** (texto integral, traduzido do russo Pensamento e linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTSCH, James. **Voces de la mente**: un enfoque sociocultural para el estúdio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.

Capítulo 7

IDAS E VINDAS: O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E O EMBATE DAS HUMANIDADES

Celso Eidt[1]

Gustavo Giora[2]

Mairon Escorsi Valério[3]

1 INTRODUÇÃO

Participar do "*Programa Residência Pedagógica*" (Edital nº 18/PROGRAD/UFFS/2020) possibilita investir na qualificação prática de professores e reforçar os objetivos da "*Política Institucional da UFFS para Formação Inicial e Continuada de Professores*", disposta na Resolução n. 2/2017/CONSUNI/CGAE. Com base nessas perspectivas e atentos às orientações da *Base Nacional Comum Curricular*, os Cursos de Licenciatura em História, Filosofia e Ciências

1 Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Professor Adjunto III da UFFS. Coordenador de Área no Programa Residência Pedagógica vinculado ao Subprojeto Interdisciplinar em História, Filosofia e Sociologia do Campus Erechim da UFFS. e-mail: celso.eidt@uffs.edu.br;

2 Doutor em Ciência Política pela UFRGS. Professor Adjunto III da UFFS. Colaborador no Programa Residência Pedagógica no Subprojeto Interdisciplinar em História, Filosofia e Sociologia do Campus Erechim da UFFS. e-mail: gustavo.giora@uffs.edu.br

3 Doutor em História Cultural pela UNICAMP. Professor Adjunto III da UFFS. Coordenador de Área no Programa Residência Pedagógica vinculado ao Subprojeto Interdisciplinar em História, Filosofia e Sociologia do Campus Erechim da UFFS. e-mail: mairon.valerio@uffs.edu.br;

Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (*Campus* Erechim), construíram um Projeto Interdisciplinar, possibilidade nova da segunda edição do Programa, lançado pela CAPES no Edital I/2020.

A participação integrada dos Cursos de Licenciatura das três áreas teóricas da UFFS está em sintonia com os compromissos da política de formação de professores e acolhe as preocupações com a imersão prática dos acadêmicos das licenciaturas nas escolas, exigência sempre viva nos debates acerca da formação dos profissionais da educação e contemplada no Edital I/2020 da CAPES. Este afirma que o Programa Residência Pedagógica é uma "das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica ..." e, ainda, "incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica" visando exercitar a relação entre teoria e prática profissional (Cap. 3.1.1 e 3.1.2 - Edital I/2020/Capes).

O Programa também aponta a necessidade de promover "adequações" entre os Cursos de Licenciatura e as orientações e diretrizes da BNCC (aprovada pelo Conselho Nacional da Educação em 04 de dezembro de 2018) para o Ensino Médio. Outros propósitos visam fortalecer e ampliar a relação entre instituições de ensino superior e escolas das redes da educação básica, reconhecendo o papel destas redes de ensino na formação dos futuros profissionais.

Os objetivos principais deste capítulo são, de um lado, examinar e problematizar o propósito anunciado pelo Edital relativo à promoção de "adequações" entre os Cursos de Formação de professores das instituições de ensino superior e a BNCC e, de outro lado, demonstrar os compromissos do Projeto Interdisciplinar na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em contribuir a partir dos Cursos de Graduação da UFFS, com a política de formação de professores, marca assumida e reconhecida publicamente pela Universidade desde a sua fundação.

2 CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A BNCC: ADEQUAÇÕES

A questão das "adequações", embora apareça como apenas um dos propósitos do Edital, constitui, a nosso ver, o objetivo principal não apenas deste, mas da política de formação de professores do atual governo. Neste sentido, o Programa Residência Pedagógica integra um conjunto de outras ações que estão

sendo implementadas na estrutura organizacional dos sistemas de educação dos Estados da Federação. Basta mencionar o cronograma de implementação, iniciado com Escolas Pilotos, do Novo Ensino Médio, a oferta de cursos de Formação e Treinamento de Professores para tal fim, a disponibilização de livros didáticos que já contemplam as orientações da BNCC, a estruturação de espaços físicos e laboratoriais demandados pela BNCC.

O Edital do PRP 01/2020 vai na mesma direção. A concepção do Programa, a estrutura e natureza dos Projetos e Planos de Atividades, a constituição de equipes de trabalho para atuarem nos Núcleos das escolas parceiras, os critérios para a seleção dos residentes (estar na segunda metade do Curso), a imersão prática nas escolas parceiras e as exigências da preparação de Planos de Aulas e da Regência (como professores provisórios) são não apenas passos da política de "adequação" dos Cursos Acadêmicos à educação básica, mas também uma maneira de suprir a falta de profissionais demandados pelas escolas.

No marco legal, é pela Resolução n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE), institui a Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (BNCC-EM). O Ensino Médio é concebido, nos termos do artigo 35 da LDB, como etapa final da Educação Básica, completando, assim, o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. A BNCC é definida como um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver na educação básica" (Intr. p. 7).

A implementação da BNCC altera substancialmente o atual Ensino Médio, mudando sua concepção, assim como sua estrutura e organização. O Novo Ensino Médio apresenta um conjunto significativo de exigências a serem cumpridas para sua efetiva implementação. A Lei n. 13.415/2017 (proposta pelo Conselho Nacional da Educação) altera a redação do art. 36 da LDB, afirmando que "o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e formação técnica e profissional", cuja "organização das áreas [...] e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino" (Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018 , p. 2).

Portanto, o Currículo do Ensino Médio será composto por uma "Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos"; estes serão organizados e ofertados em diferentes "arranjos curriculares", "conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" dos Estados brasileiros. Dessa forma, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas constam na composição da estrutura do Novo Ensino Médio como um dos "arranjos curriculares".

Compor "como arranjo curricular" um "itinerário formativo" numa instituição escolar, considerando a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, coloca exigências e desafios novos e requer demandas específicas tanto para os Cursos de Formação de professores quanto para as escolas da educação básica, principalmente no que se refere ao lugar e a identidade dos saberes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como não é um projeto nascido do debate e das decisões no interior da comunidade acadêmica e escolar, há divergências quanto à sua natureza, propósitos e viabilidade. O cenário para efetivar os "arranjos curriculares" na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é sombrio. Embora, como educadores, devamos reconhecer, mais do que nunca, sua relevância, necessidade e urgência, dado o crítico contexto histórico, é notório o seu desprestígio no contexto social, político e cultural atual. As resistências vêm das manifestações e ataques desastrosos por parte de órgãos e figuras do cenário político e ideológicas do atual governo, vêm de setores sociais conservadores, moralistas e avessos às luzes da razão e vêm igualmente da já crescente massificação cultural, do apelo social às respostas imediatistas e utilitárias da escola, do questionamento sempre rotineiro acerca da "serventia" de tais conhecimentos.

Cabe também considerar que é recente o retorno obrigatório da filosofia e da sociologia às escolas do Ensino Médio (Lei n. 11.684, de 2/06/2008), assim como sua retirada (Lei n. 13.415 de 16/02/2017). Não são disciplinas consolidadas nas escolas, seja através de programas de ensino baseados na experiência, sustentados por equipes de professores com formação específica e condições de trabalho adequadas. Em boa medida, as aulas de filosofia e sociologia são ministradas por professores com formação em outras áreas, que, para "fecharem" sua carga horária, assumem uma diversidade de disciplinas e inúmeras "turmas de alunos", além de optarem por programas de ensino espontâneos ou improvisados. Mesmo considerando o esforço e a dedicação dos professores e das escolas, as condições objetivas não ajudam, e o resultado está na recepção do ensino de filosofia e de sociologia. De onde viriam a relevância social e as possibilidades da escola para adotarem

um itinerário formativo a partir de um "arranjo conceitual" focado nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? O que faria a comunidade escolar optar e investir em itinerários formativos para os quais não dispõem das condições elementares?

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) estabelecem de maneira explícita que a educação tem três finalidades: o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Daí a importância do ensino da filosofia e da sociologia para o desenvolvimento do senso crítico do estudante. Essas disciplinas são base para o pensamento crítico e para a formação cidadã do aluno. Ainda assim, a presença da disciplina no currículo escolar foi marcada por momentos de presença e de ausência no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2016).

Nesse contexto, é importante reconhecer que o estímulo e os investimentos dos Cursos de Licenciatura na área das Humanidades após o retorno obrigatório da filosofia e sociologia ao Ensino Médio já trouxeram avanços significativos na formação e no licenciamento de profissionais para atuarem no Ensino Médio. Todavia, os estados vêm optando, no lugar dos tradicionais concursos públicos para a contratação do quadro de seus professores efetivos, por processos seletivos simplificados para contratos de trabalho emergenciais, temporários e precários. Ou seja, do ponto de vista da perspectiva profissional, a formação de professores, principalmente na área das Humanidades, encontra poucos espaços com carga horária bastante restrita.

Retornamos à ideia de "adequar" os programas de formação de professores das universidades às ações das políticas educacionais de determinado governo. Aqui cabe lembrar que o Ensino Médio tem por determinação ser a fase conclusiva da Educação Básica, ou seja, tem identidade, lugar e finalidades nele mesmo. É uma etapa conclusiva da formação escolar que antecede o Ensino Superior. Os cursos de Licenciaturas das universidades têm por determinação a formação dos futuros professores, a partir de um campo teórico próprio, de recursos metodológicos específicos, pautados em parâmetros acadêmicos clássicos, consagrados e reconhecidos pela comunidade científica. Como é possível, no interior do sistema educacional brasileiro, adequar uma etapa posterior da educação formal a uma etapa anterior, sendo que ambas têm lugar, relevância e atribuições próprias? Adequar uma instituição universitária, seus cursos de formação de professores, à educação básica não poria em questão sua autonomia, sua capacidade de promover livremente as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão? Não estaria a demanda imediatista de uma política governamental destituindo

a universidade do lugar de polo e centro irradiador da ciência e da cultura, para lhe impor a ordem da "adequação" à BNCC?

Cabe igualmente perguntar se a pretensão de "adequar" os cursos de Licenciatura ao Novo Ensino Médio, apregoado pela BNCC, não está impondo à política de formação de professores das universidades e às escolas da educação básica um modelo de ensino técnico, de caráter profissional que busca submeter as instituições ao mercado de trabalho.

O Programa Residência Pedagógica, embora indique uma direção positiva no sentido de aproximar as instituições de ensino superior e as escolas da educação básica, assim como a inserção prática que os projetos a ele vinculados proporcionam ao acadêmico residente, aponta aspectos contraditórios no que se refere a determinadas áreas do saber. Há uma opção prioritária pela área das Ciências Exatas em detrimento das Humanidades. Priorizar determinadas áreas do saber em detrimento de outras implica em juízo de valores, ou seja, o acolhimento no marco legal e o financiamento público focado em interesses específicos. Políticas educacionais, a nosso ver, precisam contemplar a universalidade dos saberes, ainda que as exigências pragmáticas e o imediatismo de interesses queiram prevalecer. Nesse sentido, há na educação brasileira uma trajetória histórica de supressão ou fragilização do ensino das humanidades.

O desprestígio com o qual as Humanidades, de forma geral, e a Filosofia e Sociologia, em particular, são contempladas nas políticas educacionais dos governos autoritários, que, no caso brasileiro, não são uma infeliz exceção, tem sua história de registros nas inúmeras reformas curriculares pelas quais os currículos da educação básica passam. Mas não é apenas uma questão curricular local, é uma questão epistêmica cujas raízes se situam no nascimento da ciência moderna, seu vínculo com a técnica e seu prestígio social.

Nosso objetivo aqui não é o de refazer a sinuosa trajetória do lugar periférico ou de exclusão de certas disciplinas das humanidades no currículo escolar. Todavia, vamos referir um exemplo, a partir de um aspecto subtraído do próprio Edital 1/2020/CAPES. Nele um subprojeto interdisciplinar (Cap. 3.2.9) é definido como "núcleo ou conjunto de núcleos constituídos por até três áreas de Residência Pedagógica que atuam de forma articulada e integradas entre si". O potencial de articulação e integração das áreas de saber é ressaltado no próprio conceito de projeto interdisciplinar. Em consonância com tal definição, toda iniciativa para a construção e efetivação de ações que possam contribuir na formação e qualificação de professores, nas distintas áreas do saber, é absolutamente clara e reconhecida. Todavia, ao tratar

da definição de área do saber observamos uma classificação estranha que divide os saberes entre "áreas prioritárias" (3.2 – a) e "áreas gerais" (3.2 – b). Não é mera questão técnica, mas uma visão hierárquica dos saberes segundo critérios políticos. Os conceitos poderiam ser áreas prioritárias e não prioritárias ou então áreas específicas e áreas gerais. Nesse caso, poderia haver discordância quanto aos critérios da definição do lugar na classificação das áreas, mas teria coerência no uso formal da linguagem. A incoerência estampa e camufla a manipulação política da definição. É um típico exemplo do viés ideológico obscuro das políticas governamentais arbitrando ações viciadas como políticas de Estado.

A ideia de área geral do conhecimento, na qual as clássicas Ciências Humanas estão alocadas, de fato sugere um lugar secundário, um não lugar destas áreas nas políticas educacionais do atual governo. Lugar a ser suprimido, conforme registram diversas figuras e falas públicas que circulam no comando da pasta educacional, por não atender às necessidades do mercado ou, então, por promover a "*subversão política e a manipulação ideológica dos jovens através da educação*". Algo muito próximo aos termos que condenaram o grande pensador à morte na seminal obra de Platão, *A Apologia de Sócrates*.

Não é com a face solar dos governos e políticas educacionais democráticas que as Humanidades penalizam. É a face obscura dos governos tirânicos que rouba a identidade e a cidadania das Ciências Humanas no interior das instituições educacionais, sempre sob o manto da ideia da subversão, contemporaneamente reeditado como ausência de utilidade prática, mas sem nunca perder sua essência.

Outras dimensões do PRP oportunizam grande potencial de contribuição por parte da UFFS, dada a sua natureza e peculiaridade histórica e popular. É uma instituição inserida e comprometida com a dinâmica das necessidades, demandas, interesses e reivindicações da região de abrangência. O compromisso social e a opção prioritária pela formação de professores são marcantes na configuração e organização de seus programas, políticas e ações de inclusão. O potencial nasce no interior das múltiplas esferas de ação e dos distintos níveis de formação, da riqueza e diversidade de suas áreas e perspectivas teóricas, dos cursos e projetos preferenciais num dinâmico movimento de consolidação. A originária característica social, a configuração político-pedagógica, o compromisso com a consolidação através da promoção acadêmica, científica e cultural abrem espaço para políticas públicas e ações governamentais que contemplem os princípios do desenvolvimento universal. Como destaca Tardif (2012), o saber docente deve ser

plural, inscrito no interior dos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e das experiências.

3 PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: CONTRIBUIÇÕES DA UFFS

É no interior do contexto apresentado na seção anterior que procuraremos problematizar e examinar alguns aspectos acerca de possíveis contribuições que os cursos na área de Ciências Humanas, através de um Projeto Interdisciplinar no Programa Residência Pedagógica, podem apresentar. Para tal, precisamos considerar que, ao longo de sua história, a área da Filosofia e das Humanidades em geral desenvolveu recursos epistêmicos a partir de um rico repertório de problemas, teorias e métodos de conhecimento, inscritos num vasto universo de investigação e interpretação de temáticas enraizadas e fundamentadas nos projetos que movem as opções e construções do universo da sociabilidade humana. Então, primeiramente, é preciso reafirmar o lugar das Humanidades nas instituições educacionais, reconhecer sua identidade própria, sua trajetória e consolidação histórica, as contribuições para a promoção livre e autônoma da cultura e da formação humana enquanto valor por si, sem estar subordinado a fins externos e estranhos à sua própria configuração.

No contexto da sociedade moderna e contemporânea, estruturada e organizada segundo padrões técnicos e científicos, a tarefa da produção, guarida e transmissão da cultura sistematizada, é atribuída, em boa medida, mas não exclusivamente, às instituições formais da educação. Os sistemas de ensino, embora variados segundo diferentes países e culturas, estão organizados em inúmeras redes que contemplam desde a educação infantil até o ensino universitário. Redes de ensino sob responsabilidades sociais distintas, incluindo os entes federativos públicos, que no Brasil são municípios, estados e a Federação, além de amplos setores da sociedade civil, que incluem desde as tradicionais instituições educacionais das ordens religiosas, até os mais recentes grupos empresariais que tratam da educação na perspectiva do mercado.

Além do mais, é preciso considerar que as políticas educacionais globalizadas e hierarquizadas segundo a lógica do mercado, hegemonizada pelas potências econômicas mundiais, se fazem valer nas políticas educacionais subalternas e dependentes, editadas pelos instáveis e controvertidos governos locais. Este é um cenário complexo, problemático e duvidoso

quanto ao verdadeiro alcance de projetos ou ações que possam possibilitar e promover a formação e qualificação dos profissionais da área educacional.

Questionar não significa deixar de participar e integrar o Programa Residência Pedagógica, buscando espaços para articular e promover um trabalho interdisciplinar na área das humanidades, que contribua para a formação inicial de professores e que possa integrar os potenciais espaços de mediação prática entre a Universidade e as redes públicas da educação básica. A participação, todavia, constitui um grande desafio e exige atenção crítica não apenas em relação às concepções, estruturação e organização das teorias e políticas educacionais no mundo contemporâneo, mas igualmente requer atenção especial aos desdobramentos destas questões no contexto histórico e político brasileiro.

No que se refere às políticas educacionais globalizadas com força hegemônica e capacidade impositiva, cabe destacar, em particular, o atravessamento destrutivo que tais políticas causam em países cujos governos referendam e reforçam a submissão e dependência aos projetos forjados nos países centrais e repassados ou impostos com o verniz da modernização da educação. Destruição que atropela o rico e diversificado universo histórico e cultural, desenvolvido em países continentais como é o caso do Brasil, e que constitui sua identidade própria.

Pagni, ao tratar das questões tratadas no filme "Entre os Muros da Escola", de Laurente Cantet, afirma que, no Brasil, onde a "diversidade étnica e pluralidade cultural" está na gênese de sua cultura, os problemas pedagógicos ligados a tais assuntos raramente são registrados nas reflexões dos professores. Talvez este seja um dos motivos do pouco prestígio das aulas de Filosofia: "...a percepção dos problemas e o modo de pensá-los parecem advir de esquemas/modelos produzidos na Europa e nos Estados Unidos e, portanto, de uma relação geopolítica de subordinação da periferia ao centro" (PAGNI, p. 120).

Ao falar das "dimensões internacionais das propostas curriculares" e suas reformulações a partir da década de 90 do século XX, Circe Bittencourt aponta similaridades na estrutura e na "organização dos documentos oficiais", além do uso de uma "mesma terminologia pedagógica" em diversos países do Mercosul e da Europa, seguindo modelos como o da França. Trata-se de reformulações advindas de "uma nova configuração mundial" e seu "novo modelo econômico" que entrega a educação à lógica do mercado. Surgem novas formas de "dominação e de exclusão" (BITTENCOURT, p. 101).

O desenvolvimento dos países passa a depender das articulações e submissão à "nova ordem mundial", à "lógica de privatizações". Aos Estados cabe a tarefa de abrir caminho para os "capitais estrangeiros", "quebrar barreiras

alfandegárias para os produtos estrangeiros". "À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do "conhecimento" (BITTENCOURT, p. 101).

Para esse modelo capitalista, criou-se uma "sociedade do conhecimento", que exige, além de habilidades intelectuais mais complexas, formas de manejar informações provenientes de intenso sistema de meios de comunicação e de se organizar mais autônoma, individualizada e competitivamente nas relações de trabalho (BITTENCOURT, p. 102).

Tais propósitos, concebidos segundo a ótica dos países desenvolvidos, misturam-se a outros oriundos das práticas de mobilização social, o que tem provocado, entre outras consequências, intenso movimento migratório de populações dos países pobres para os mais ricos. Nos países emergentes, caracterizados, em sua grande maioria, por uma distribuição de renda desigual que provoca fossos cada vez mais profundos entre pobres e ricos e por índices de desemprego crescentes, o processo migratório continua a seguir das áreas mais pobres para os centros urbanos com maiores oportunidades de sobrevivência. O público escolar existente em tais condições é heterogêneo e, para ser atendido em um nível aceitável de escolarização, além de investimentos consideráveis por parte do setor governamental, necessita de currículos no mínimo flexíveis, que possam se adequar às circunstâncias e situações diversas (BITTENCOURT, p. 101).

As contradições nas reformulações curriculares tornaram-se inevitáveis, apesar da tendência de homogeneização idealizada pelos defensores da sociedade "globalizada". No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de redemocratização da década de 80 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático (BITTENCOURT, p. 102).

Não obstante o acolhimento das políticas democráticas sensíveis às demandas sociais, as novas propostas curriculares que estavam sendo elaboradas também acolheram as políticas liberais voltadas para os interesses internacionais. No Brasil, o MEC comprometeu-se a realizar a total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos novos pressupostos educacionais (BITTENCOURT, p. 102).

Esta postura política servil fez com que o sistema educacional brasileiro, o conjunto de instituições formais da produção e transmissão do conhecimento, principalmente aquelas menos consolidadas, passassem por

constantes períodos de crise, instabilidade, perda de identidade, de capacidade e condições de manutenção. As políticas educacionais brasileiras raramente emergem das necessidades sociais ou contemplam o princípio da participação democrática da comunidade escolar. Também é notório que a educação brasileira padece de projetos sólidos assegurados e financiados pelo Estado Republicano. Nosso sistema educacional acompanha a sinuosa rotação do poder na esfera política, está entregue às ações e projetos de governo, iniciativas muitas vezes marcadas pelo arbítrio político e impostas de forma unilateral e autoritária.

Os desdobramentos na esfera política brasileira e a fragilidade de suas instituições, somadas à tradição autoritária, repercutem profundamente na determinação das políticas educacionais e incidem diretamente no prestígio e no lugar conferido às Ciências Humanas nas instituições escolares. Se é no interior das sociedades abertas e democráticas que floresce o livre pensar, que prospera a capacidade crítica, a autonomia da consciência, a maioridade humana, é com os regimes políticos autoritários que são suprimidos os espaços e lugares destas áreas do saber. Fato este que podemos constatar na adversa trajetória de inclusão e exclusão, principalmente da filosofia e da sociologia, dos currículos escolares. "Desde a década de 1970, as ciências humanas, as liberdades públicas e o movimento pela luta de direitos sociais foram submetidos ao controle dos militares. Naquele momento, os filósofos e o pensamento crítico foram relegados ao silêncio, e a Filosofia, ao não lugar no currículo. Da luta por seu retorno às escolas, da organização e oferta da matéria aos estudantes secundaristas, o movimento por sua reintrodução passou por várias etapas, até alcançar, no presente momento, seu lugar nos currículos das escolas" (CARMINATI, 2013, p. 370).

Com o arrefecimento da ditadura, a abertura política lenta e gradual e após a aprovação da anistia, supostamente ampla e irrestrita, o debate em torno das consequências da profissionalização avançou e culminou com mudanças na Lei n. 7.044, em 1982, que alterou dispositivos referentes à profissionalização e permitiu sua presença no currículo como optativa.

A presença da Filosofia no Ensino Médio foi pouco alterada, pois algumas escolas reintroduziram-na nos currículos e apenas alguns estados se dispuseram a legislar sobre o assunto. Com a redemocratização e um inevitável esvaziamento dos espaços de lutas dos professores, o movimento pelo retorno da Filosofia só conseguiu se rearticular na segunda metade dos anos 1990. Algumas iniciativas, como a do estado de Santa Catarina, tornaram-na obrigatória em 1998. Ainda assim, houve outras iniciativas sem sucesso na Câmara dos Deputados. Sua

obrigatoriedade em nível nacional só se tornou lei em 2 de junho de 2008 – Lei n. 11.684/2008 –, quando foi sancionada pelo vice-presidente da República. Isso foi possível em virtude da alteração do artigo 36 da LDB n. 9.394/1996. A Lei estabelece, em seu inciso IV: "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio" (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Carminati (2013, p. 371) afirma: "Depois de 37 anos ausente dos currículos, a Filosofia volta a ser obrigatória nas escolas brasileiras de Ensino Médio. Isso, porém, não é suficiente, pois um texto de lei não lhe garante o retorno de fato aos currículos, ainda que obrigatório, pois se sabe que esse é um campo em disputa e que a presença de novas disciplinas significa a redução de carga horária de outras que já lhe ocuparam o lugar. Mesmo assim, os sistemas de ensino terão um prazo específico para se ajustar à nova realidade e introduzir a disciplina como obrigatória nos currículos de Ensino Médio".

Além do viés político e ideológico que incide e desconstrói o prestígio e o lugar das Humanidades no contexto educacional, há que considerar o aspecto epistêmico que que se tornou hegemônico com o surgimento da ciência moderna e sua capacidade prática. Aquilo que Silva (1987) define como o "imperialismo epistêmico" também gera uma crise de identidade, principalmente no ensino superior, nas áreas de conhecimento vinculadas à Filosofia e às Humanidades.

O fato de organizar o sistema educativo numa univocidade que vincula o valor do conhecimento à relação que ele mantém com a produção da técnica é produto do próprio movimento da revolução científica e tecnológica que constitui um dos pilares das rupturas do mundo moderno com a tradição. É através da técnica que a ciência afirma a sua vocação originária, a dominação, a submissão da natureza segundo o ideal formulado, já no final do Renascimento, por Bacon, e plenamente desenvolvido por Descartes, o fundador do pensamento moderno.

Segundo Desmond (2000), a ligação forte entre o técnico e o científico no mundo moderno atende a uma perspectiva prática do homem da época. Desde os séculos XVI e XVII, "o desejo de reduzir a alteridade" já vem sendo perspectivado a ponto de se consolidar como o próprio espírito da ciência moderna, cuja finalidade, mais do que especular é produzir o que é considerado útil. Bacon vincula o saber ao poder e Descartes acreditava que pela nova ciência o homem se tornaria "o mestre e senhor da natureza". "Se pudermos entender cientificamente os segredos da natureza, poderemos intervir na natureza, controlar sua alteridade, redirecionar seu curso de acordo com nosso desejo" (DESMOND, 2000, p. 65).

Se em sua origem a ciência era definida como um "conhecimento organizado" extensiva à filosofia, a partir do século XVII se formou a ideia de ciência com um saber especializado. O nascimento da ciência moderna tem sua origem na matriz filosófica, conhecida como uma ciência natural ou filosofia natural, se distancia e desenvolve pela emancipação nas distintas disciplinas específicas, e chega ao ponto em que Comte afirma ser a filosofia apenas uma fase passageira do desenvolvimento da mente para ser tornar obsoleta com a maturidade da ciência (DESMOND, 2000, p. 66).

Mas é a utilidade civilizatória da Ciência que lhe confere o lugar e o valor de ser polo central e paradigma irradiador das diretrizes que definem os parâmetros da produção de saber. O valor atribuído à Ciência corresponde à visão da produção científica como razão de ser da atividade intelectual. A partir daí, ficam estabelecidas, ainda que implicitamente, os critérios para a avaliação da produção do saber em toda a sua diversificação (SILVA, 1987, p. 67).

Um projeto de formação, cujo paradigma é o da ciência e cujas respostas técnicas práticas caracterizam e são apreciadas pela civilização moderna, afeta o lugar das demais áreas dos conhecimentos no interior das instituições educacionais. No sistema educacional, em que as diversas áreas do saber encontram-se integradas, a tendência natural é pensar o sistema em função do seu núcleo paradigmático e procurar constituir um centro diretor do sistema que gere sua identidade a partir das características de produção de saber nas áreas que as determinações históricas da modernidade valorizam como produtos insignes da atividade intelectual. A Filosofia e as Humanidades aparecem como apêndices da estrutura, das quais se espera um relativo grau de integração e adequação ao paradigma da cientificidade que gera a tecnologia (SILVA, 1987, p. 67).

Do ponto de vista da contextualização histórica da produção e inserção do saber na sociedade, é preciso considerar que a Filosofia constitui no interior das Humanidades uma "modalidade cultural que aborda sistemática e criticamente todos os aspectos da experiência humana" (SILVA, 1987, p. 66). Caberia a filosofia refletir criticamente sobre a relação histórica entre a Ciência e seu prolongamento técnico prático que a realiza como instrumento de dominação. De outro lado caberia questionar a crença de um vínculo entre o destino histórico do homem e o poderio tecnológico sobre a natureza assim como o controle técnico da sociedade. Sob outro aspecto, o autor questiona também o sistema educativo cujo propósito é a preparação socioprofissional dos estudantes. Novamente caberia à Filosofia a tarefa de abordar criticamente tais condições preparatórias. Ambos os aspectos têm relação com a concepção de educação e de Universidade (SILVA, 1987, p. 66).

A problemática orientação histórica do saber da época moderna efetivamente resultou na compartimentação e especialização exacerbada. Compartimentação que nasceu de necessidades epistemológicas da divisão do trabalho científico, por via da constituição de campos diferenciados de objetividade. Aprofundar as reflexões sobre os campos específicos "leva à necessidade, ao menos teórica, da interdisciplinaridade, que não é senão uma volta parcial à unidade originária, volta esta indicativa da vinculação objetiva dos diversos campos de estudo" (SILVA, 1987, p. 68).

Não há dúvida de que a Universidade é o lugar privilegiado para se pensar a articulação dos saberes, que deve começar pela vivência intelectual da articulação Ciências/Humanidades no interior da própria Universidade. Nesse sentido, Silva (1987, p. 71) afirma:

> Seria preciso que a totalidade da atividade intelectual que se desenvolve na Universidade estivesse permeada por uma reflexão crítica que integrasse numa experiência do pensamento totalizador a consideração da gênese histórico-constitutiva da Teoria em sentido amplo e a avaliação das finalidades inscritas no próprio cerne da Teoria enquanto produção de saber voltado para a dominação técnica da realidade.

No lugar de uma "adequação" dos cursos de Licenciatura à BNCC, reiteramos a posição de Silva (1987), segundo a qual a Filosofia e as Humanidades representam, dentro da Universidade, a única possibilidade, não mais de uma universalidade real do saber nos moldes do Renascimento, mas da "integração crítico-reflexiva da diversificação através da elucidação permanente do significado da tarefa do conhecimento" (p. 73). Isso implica promover no interior do sistema global da cultura e do ensino a "reflexão integradora tradição/presente que capacita a atividade intelectual que aí se desenvolve para avaliar o presente através de uma visão da gênese constitutiva dos aspectos da experiência humana que devem ser teoricamente apreendidos" (SILVA, 1987, p. 71).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário um tanto problemático, situamos os passos da efetivação do Projeto Interdisciplinar do PRP na área das Humanidades. Cabe, primeiramente, destacar a estrutura organizacional dos Curso de Formação de professores nas Universidades brasileiras assim como na UFFS.

Não temos um curso de formação de professores na grande área das Humanidades. Temos cursos específicos de formação específica classificados como cursos da área de ciências humanas ou sociais aplicadas.

Logo, ao concluírem suas graduações e se licenciarem nos cursos superiores, os acadêmicos são diplomados em sua área específica, e sua competência profissional é avalizada e reconhecida naquela área do conhecimento. Isto não significa que careçam de conhecimentos gerais, que, no caso da UFFS, são contemplados pela estrutura curricular dos Cursos de Graduação que contempla, além do Domínio Específico, os domínios Conexo e Comum. Há uma preocupação com uma base de formação geral e com o registro de uma proposta acadêmica que produza identidade na política de formação de professores.

Da mesma forma, as escolas da Educação Básica, ao menos em sua maioria, continuam funcionando a partir de uma organização curricular por disciplinas. As exigências das mudanças estruturais na concepção, organização e finalidades do Ensino Médio requerem investimentos na formação e preparação dos professores, exigem treinamento e orientação pedagógica, esclarecimento, transparência social, sem falar dos já sempre escassos recursos materiais.

O Projeto Interdisciplinar da área de HFCS conta com cinco núcleos escolares. Cada núcleo é acompanhado por um professor da universidade, que compõem a equipe de Coordenação do Projeto. Nas escolas parceiras, temos o privilégio de contar com professores preceptores, que, além da excelente qualificação acadêmica (com pesquisa e pós-graduação), tem longa experiência tanto na área do ensino, ou seja, em sala de aula, quanto em atividades diretivas e administrativas. Também são professores que têm relações de formação, participação em projetos, eventos e atividades da UFFS.

No que se refere aos residentes, cabe destacar o processo seletivo e as condições da classificação para participar do projeto. Igualmente merece destaque todo o movimento formativo mobilizado tanto pela Coordenação Institucional do PRP, seja através das conferências mensais, seja através da constituição de um Núcleo de Formação Intercampi, o qual apresenta o cronograma de eventos e integra as atividades formativas dos distintos projetos, para oportunizar um rico leque de opções de formação para o conjunto dos membros dos Núcleos do PRP.

No caso específico, nosso projeto optou por dividir os residentes em núcleos escolares segundo a formação acadêmica específica. Aqui reside um dos limites de um trabalho interdisciplinar. Os currículos e os programas formativos das instituições educacionais, não estão estruturadas e

preparadas para um trabalho interdisciplinar. As atividades dos residentes se inscrevem neste contexto. Mesmo se entendêssemos a interdisciplinaridade como um "conceito teórico e complexo, como uma "reação química" entre diferentes disciplinas pela interação entre professor/aluno – aluno/professor", este não teria êxito futuro (GREGGERSEN, 2006, p. 117-138). A organização curricular do Novo Ensino Médio propõe a dissolução das disciplinas em eixos temáticos baseados em questões de um programa geral que de alguma forma contempla a área das Humanidades, descaracterizando o rico repertório conceitual específico que cada área traz em seu legado histórico.

Não obstante as dificuldades e os entraves específicos que a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas encontra no que se refere ao desenvolvimento de um Projeto Interdisciplinar do Programa Residência Pedagógica nas atuais condições das instituições formais da educação, sua contribuição é imprescindível, uma vez que implica manter viva a rica e consistente trajetória histórica de 2500 anos. Universo cultural marcado por seu vasto e diversificado repertório de questões, caracterizado por um modo próprio de propor e aprofundar problemas, produzir e diversificar recursos metodologias e investigativos, traçar linhas de interpretação e de articulação das diversas experiências humanas. Também é particularmente relevante para as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o cultivo dos princípios da capacidade crítica, da reflexão racional, da liberdade e da autonomia intelectual assim como da promoção e garantia da maioridade humanas. Postura que igualmente examina e expõe as manifestações e exigências imediatistas, superficiais, rotineiras, muitas vezes fundadas em preconceitos, interesses particulares, crenças obscuras, fanatismo religioso, político ou cultural, para garantir as conquistas da modernidade e os avanços no processo civilizatório da afirmação e cultivo da universalidade do humano. Uma universalidade constituída pela integração e afirmação da diversidade em sua rica e vasta rede de manifestações.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 11.684**, de 2 de junho de 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.415,** de 16 fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Residência Pedagógica. **Edital 02/2020**.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). BNCC – Res. Número 04, de 17 de dezembro de 2018. Educação é a Base. Ensino Médio. **Portaria número 1.570**, D.O.U., de 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146.

CARMINATI, Celso J. Formação e didática do ensino da Filosofia. *In*: **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 369-384, jan./abr. 2013.

DESMOND, William. **A Filosofia e seus Outros Modos de Pensar**. Coleção Filosofia. São Paulo: Loyola, 2000.

GREGGERSEN, Gabriele. Cinco Ferramentas para o Ensino Aprendizagem em Filosofia. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 117-138, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. A expansão conservadora dos cursos de formação de professores em Ciencias Sociais em Santa Catariana. *In*: **Repocs**, v. 13, n. 25, jan./jun. 2016.

PAGNI, Pedro A. **O** Pensar Filosófico, os modos de subjetivação e a escola no Brasil. *In*: GOTO, Roberto; GALLO, Silvio (org.). **Da Filosofia como disciplina:** desafios e perspectivas. Coleção Filosofar é Preciso. Loyola: São Paulo, 2011.

SILVA, Franklin L e. O Papel das Humanidades no Contexto Tecnológico. **Revista da Universidade de São Paulo,** São Paulo, n. 4, p. 65-74, março de 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura**. Erechim: UFFS, 2021. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclfer/2021-0003. Acesso em: 29 nov. 2021.

Capítulo 8

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS INDUTORAS EM DEBATE

Vicente Neves da Silva Ribeiro[1]

1 INTRODUÇÃO

O presente texto visa debater os impactos do Programa Residência Pedagógica (PRP) nos currículos dos cursos de formação de professores, bem como indicar algumas proposições para sua continuidade no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Para isso, busca-se discutir o contexto das políticas de formação de professores do qual emergem programas como a Residência Pedagógica, tendo a dimensão prática da formação um papel articulador. Busca-se ainda debater como é regulamentada na UFFS a relação entre o PRP e os estágios curriculares supervisionados, através de uma análise da forma de aproveitamento das atividades da residência para a integralização curricular dos cursos de licenciatura da UFFS. Por fim, indicam-se algumas propostas de alterações formuladas a partir da experiência do programa.

1 Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó. Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense. Docente Orientador no Programa Residência Pedagógica no Núcleo História, Filosofia e Sociologia.

2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Analisando a bibliografia mais recente sobre a formação de professores, Gatti *et al*. (2019) buscaram identificar alguns traços comuns no que definem como um consenso discursivo sobre a formação de professores. Entre eles, se destacam:

a) A reflexão na articulação teoria e prática;
b) A valorização da postura investigativa
c) A aproximação entre instituições de formação e a escola
d) A valorização da construção de comunidades de aprendizagem
e) O ensino como uma atividade profissional que se apoia em um sólido repertório de conhecimentos
f) A importância de formar professores para a justiça social
g) A importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem (GATTI *et al*., 2019, p. 187-194).

Tais visões se expressam em uma defesa mais efetiva da especificidade dos cursos de licenciaturas, tendo na valorização da prática e da interação entre os espaços formativos e de atuação profissional uma de suas marcas distintivas. Perpassam igualmente os documentos normativos associados à formação de professores, nos quais a questão da formação prática vem ganhando crescente centralidade. Por exemplo, a inclusão da prática como componente curricular a partir de 2002 é um dos indicativos mais importantes de uma concepção de formação para docência que não deveria ser agregada a uma formação geral na área do conhecimento, mas que deveria perpassar o curso no conjunto dos seus componentes curriculares.

É deste contexto da aposta na centralidade da formação prática que emerge a proposta de uma residência docente. De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), a ideia de residência é formulada no campo da formação de professores inspirada na residência médica. As primeiras propostas assumiram inicialmente formato semelhante, ao se constituir em etapa ulterior de formação, após o término da graduação, no mesmo formato da residência médica. Outras propostas emergiram inserindo a residência na própria formação inicial, sendo tal proposta inclusive defendida por Mello (2000) em texto no qual nota-se a presença de formulações que viriam posteriormente a estar presente nas diretrizes curriculares nacionais e no próprio Programa Residência Pedagógica da Capes. Afirma Mello (2000, p. 104):

> O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à "residência" para a profissão médica: a culminância de um processo de prática que ocorre pelo exercício profissional pleno, supervisionado ou monitorado continuamente por um tutor ou professor experiente que permita um retorno imediato ao futuro professor dos acertos e falhas de sua atuação.

Mais adiante, ao apresentar de forma sumária as propostas, a autora afirma:

> [...] Residência escolar com efetiva participação, observação em sala de aula, gerenciamento do tempo e do espaço pedagógicos e dos recursos didáticos de apoio, durante tempo suficiente para enfrentar situações diferenciadas e imprevistas, sempre sob a supervisão da escola onde é realizado o estágio, a qual deverá participar da avaliação final do futuro professor (MELO, 2000, p. 107).

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), os debates sobre a residência se inserem em um conjunto mais amplo de discussões associados à maior importância da formação prática nos cursos de licenciatura. Retomando os apontamentos de Zeichner sobre o caso dos Estados Unidos, os autores apontam os riscos para uma formação na qual a ênfase na prática é combinada com um aligeiramento da formação, identificando a crescente desigualdade nos tipos de formação oferecidas (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 345-346). Tais críticas são igualmente retomadas no contexto brasileiro (COSTA; GONÇALVES, 2020), associando a proposta do Programa Residência Pedagógica ao que chama de pragmatismo na formação docente.

Outra mudança significativa foi o novo papel atribuído à Capes, que passou não só a atuar na formação dos professores para a educação superior, mas igualmente para a educação básica. Nesse sentido, Gatti, Barreto e André (2011, p. 51) destacam:

> No processo de assunção crescente da responsabilidade pela formação docente, o MEC alterou a estrutura da Capes pela Lei no 11.502/2007, regulamentada pelo Decreto no 6.316/2007, e acresceu a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores às atribuições da Capes referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino.

Um dos aspectos importantes a ser considerado é como as políticas de formação de professores se relacionam com os cursos de licenciatura. No caso da Residência Pedagógica, o ponto decisivo é a sua relação com os estágios curriculares supervisionados.

A primeira regulamentação do PRP previa os seguintes objetivos:

> **Art. 2º** São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:
>
> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
>
> II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
>
> III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
>
> IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (CAPES, Port. GAB. 38, 2018, p. 2).

O PRP insere-se em um conjunto de iniciativas governamentais visando induzir certas reformulações dos currículos dos cursos de formação de professores buscando, geralmente, promover uma maior aderência às diretrizes existentes. Os quatro objetivos do programa sintetizam alguns traços da política de formação de professores das últimas décadas.

O primeiro ponto que se destaca é a importância dada ao campo da prática para qualificar os cursos de licenciaturas, a qual é cada vez mais entendida como aspecto central, com papel articulador e que deve perpassar o conjunto do curso.

Aspecto igualmente relevante é o papel das escolas e dos seus profissionais na formação inicial de professores. Construir as condições para que os professores em atuação possam se constituir em coformadores de futuros professores é um dos grandes objetivos do programa.

Os outros dois objetivos, ao impactar potencialmente de forma mais direta os currículos dos cursos de licenciatura, geraram mais polêmicas (GOMES; SANTOS, 2021). O objetivo de vincular o currículo da educação básica ao currículo dos cursos de formação de professores, dificilmente questionável ao se tratar de licenciaturas, se torna objeto de maiores tensões pela existência de uma base nacional explícita e objeto de agudas polêmicas.

Na nova regulamentação aprovada em 2019, os objetivos são ligeiramente modificados, passando a ter a seguinte redação:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
>
> II - promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
>
> III - fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
>
> IV - fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (BRASIL, Port. GAB n. 259, 2019).

A principal mudança identificada é a retirada do objetivo explícito de reformulação do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Entretanto, esta retirada não altera a busca por influenciar uma modificação nos currículos dos cursos de formação de professores, incluindo a indução de alterações nas características dos estágios. A realização desse objetivo está vinculada à regulamentação interna do programa no âmbito das universidades. A seguir analisaremos como a relação entre o PRP e os estágios foi normatizada na UFFS.[2]

3 REGULAMENTAÇÃO DO PRP NA UFFS E SUA RELAÇÃO COM OS ESTÁGIOS

No âmbito da UFFS, através de instrução normativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), foi estabelecida a forma de aproveitamento das atividades realizadas no programa, especialmente para a carga horária relacionada a estágio supervisionado. As duas instruções normativas sobre o tema, editadas respectivamente em 2018 e 2020, abordam a questão de forma semelhante:

> **Art. 2º** O reconhecimento da carga horária do Programa de Residência Pedagógica, conforme disposto no Art. 1º, poderá ocorrer das seguintes formas:
>
> I – Reconhecimento pela realização da matrícula do estudante nos Componentes Curriculares (CCR) de Estágio Curricular Supervisionado;
>
> II – Aproveitamento por validação da carga horária executada pelo

2 Após a conclusão do presente texto, foi publicada novo regulamento do PRP através da Portaria Gab. n. 82, de 26 de abril de 2022. As características aqui analisadas não foram alteradas de forma significativa pela nova regulamentação.

> aluno residente no Programa de Residência Pedagógica para fins de integralização dos créditos dos cursos de licenciatura.
>
> **Parágrafo único.** Sob nenhuma hipótese, pode haver a sobreposição da carga horária integralizada pelo residente nas duas formas de reconhecimento contidas no Art. 2º (IN nº 5, 2020, p. 1).

A primeira modalidade prevê a matrícula nas disciplinas de estágio:

> **Art. 3º** O aluno residente poderá se matricular em CCR de Estágio Curricular Supervisionado previsto em sua matriz curricular e ter reconhecida a sua carga horária de Residência Pedagógica enquanto carga horária de estágio.
>
> I – O aluno residente matriculado no CCR de Estágio Curricular Supervisionado não precisará frequentar as aulas deste componente, pois estará integralizando a sua carga horária por meio do Programa de Residência Pedagógica;
>
> II – O aluno residente que estiver matriculado no CCR de Estágio Curricular Supervisionado e não frequentar as aulas devido ao seu envolvimento com o plano de atividades do Programa de Residência Pedagógica, deverá ser avaliado pelo Docente Orientador e sua referida nota deverá constar em diário de classe;
>
> III – O não cumprimento do plano de atividades do aluno residente, conforme planejamento realizado em diálogo com o Preceptor e o Docente Orientador do Programa de Residência Pedagógica, poderá acarretar na reprovação do CCR de Estágio Curricular Supervisionado;
>
> IV – Caso o Docente Orientador do Subprojeto/Núcleo do Programa de Residência Pedagógica não seja o professor de Estágio Curricular Supervisionado, sugerimos que haja diálogo entre eles, para evitar prejuízos ao aluno residente (IN 5, 2020, p. 1-2).

Na segunda modalidade, o estudante não precisa realizar a matrícula nas disciplinas de estágio, aproveitando a carga horária correspondente exclusivamente através das atividades do PRP. É o que consta na IN. 5 (2020, p. 2):

> **Art. 4º** O aluno residente que não estiver matriculado em CCR de Estágio Curricular Supervisionado poderá ter o aproveitamento total ou parcial da carga horária de Residência Pedagógica por meio de uma declaração emitida pelo Docente Orientador, em que deve constar uma ementa básica das atividades desenvolvidas pelo aluno residente no Programa (a qual deve constar ou ser extraída dos planos de atividades) e a respectiva carga horária a ser reconhecida.
>
> **Art. 5º** Para validação da carga horária de Residência Pedagógica enquanto CCR do currículo dos cursos de licenciatura, a declaração emitida pelo Docente Orientador deverá ser encaminhada ao

> Coordenador de Curso, que procederá a análise e validação.
>
> **Parágrafo único.** A validação da carga horária de Residência Pedagógica enquanto CCR do currículo do curso de licenciatura deve atentar aos requisitos do Artigo 9º da Resolução n. 8/CONSUNI/CGRAD/2014, de modo que a atividade de Residência Pedagógica seja equivalente ao conteúdo desenvolvido pelo componente curricular de destino.

Em ambos os casos, a Residência Pedagógica tende a funcionar como um programa paralelo ao currículo do curso. Na segunda modalidade, tal situação está explícita, pois o estudante não participa dos componentes curriculares de estágio, realizando a formação correspondente na própria Residência. Mas até mesmo na primeira, quando ocorre matrícula na disciplina de estágio, esta é feita de forma precária.

Esta configuração nos coloca desafios e acreditamos ser necessário promover algumas alterações visando uma maior integração do programa com o currículo do curso para que sua realização possa potencializá-lo e não se constituir em uma dinâmica paralela. O objetivo defendido é que a Residência Pedagógica proporcione um estágio aprofundado, com uma quantidade de horas maior de regência de classe, o acompanhamento de preceptores e uma vinculação mais estreita à escola, mantendo o vínculo com a disciplina de estágio e contribuindo, inclusive, com a potencialização da formação dos estudantes que não fazem parte do PRP.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica é parte de um conjunto de políticas de formação de professores que visa induzir transformações nos cursos de licenciatura no sentido de lhes conferir mais especificidade através do fortalecimento do campo da prática e da interação com as escolas. Tais iniciativas abrem possibilidades importantes para a qualificação dos cursos de licenciatura ao mesmo tempo em que colocam alguns riscos importantes. Compreendemos que sua articulação mais estreita com os componentes curriculares dos cursos é um caminho para que não se configurem em iniciativas paralelas com baixa aderência aos projetos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Gab. n. 38** (28 de fevereiro de 2018) – Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria Gab. n. 259** (17 de dezembro de 2019) – Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf Acesso em: 10 mar. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. A. (2019). **Professores no Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco.

GODINHO SOARES, R.; DE CARVALHO VARGAS, V.; MARIANO, V.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista Insignare Scientia** - *RIS*, v. 3, n. 1, p. 116-131.

GOMES, G. F.; SANTOS, C. P. A experiência de implantação do Programa Residência Pedagógica em universidade multicampi. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, 2021.

MACIEL, A. de O.; LIMA, A. I. B.; PONTES JUNIOR, J. A. de F. Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica: possibilidades para formação docente crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 2223–2239, 2020.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). I**nstrução Normativa N. 5/PROGRAD/UFFS/2020**. Dispõe sobre o aproveitamento da carga horária do Programa de Residência Pedagógica para os créditos dos cursos de licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020.

Capítulo 9

EXPERIENCIANDO A DOCÊNCIA EM LÍNGUA ESPANHOLA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O SER E FAZER EDUCATIVO EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO

Geni Vanderléia Moura da Costa[1]

Carline Limana[2]

1 INTRODUÇÃO

> [...] fue posible percibir la importancia de mirar atentamente a nuestro alumno, a nuestro protagonista, principalmente en la enseñanza-aprendizaje de Lengua Española (grupo que estoy participando), de entenderlo como sujeto activo en su propio aprendizaje, de despertarle curiosidades y hacer con que perciba la necesidad y la importancia de aprender otro idioma y su literatura.[3]

1 Doutora em Letras. Professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Docente Orientadora do PRP/UFFS/2020. Contato: geni.costa@uffs.edu.br

2 Graduada em Letras (Português-Espanhol) na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Ex-residente no subprojeto de Língua Espanhola. Contato: carlinelimana@gmail.com

3 Excerto do depoimento de uma das residentes do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Espanhola.

Aqueles que se permitiram participar do Programa Residência Pedagógica (PRP) estão tendo a oportunidade de refletir sobre a riqueza de conhecimentos e sensações que vivenciaram ao aproximar teoria e prática ainda enquanto discentes. O árduo trabalho de busca de informações, escolha de metodologias, planejamento e elaboração de unidades didáticas, interação e apreensão de conhecimento sobre a estrutura escolar, ganha o aporte do próprio grupo de residentes e da coordenação, permitindo desconstruir e construir juntos signos, estereótipos, minimizando os sentimentos de insegurança e ampliando a visão sobre o que é ser professor.

A grande responsabilidade de fazer parte deste subprojeto é sempre um desafio para residentes, preceptores e coordenadores, mas iniciar, em 2020, concomitantemente com uma pandemia mundial impactante, como a provocada pela Covid-19, sem dúvida ampliou as dificuldades inerentes ao processo. Por isso, este capítulo pretende mostrar não apenas a estrutura deste subprojeto e sua relação com os objetivos propostos pelo PRP (Edital CAPES Nº 1/2020), mas, também, alguns relatos de experiências dos residentes, seus sentimentos em relação às atividades, vivências e reflexões, reunidos por meio de tarefas previstas no subprojeto e registradas para trocas de experiências em grupos e seminários.

O Programa Residência Pedagógica, subprojeto em Língua Espanhola, com início em novembro de 2020, foi dividido em três módulos de seis meses, sendo que, até o momento, dois já foram desenvolvidos em sua inteireza e um segue em desenvolvimento, até março de 2022, seguindo todos os protocolos governamentais previstos para o combate a esta pandemia que tanto tem prejudicado a humanidade, especialmente a educação e a cultura.

Tendo em vista o dito anteriormente, é importante destacar que os parágrafos que se seguem vêm com o objetivo de apresentar algumas perspectivas a respeito do caminho percorrido no subprojeto anteriormente mencionado. Nesse sentido, ademais de discorrer sobre o programa, também serão apresentados o contexto escolar em que se deu a práxis educativa, as atividades desenvolvidas ao longo desses quase três semestres, algumas experiências relatadas pelas residentes do programa, entre outras considerações que se façam necessárias para compartilhar um pouco do que foi e está sendo experienciado no programa em questão.

2 SOBRE O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Contemplando os três estados da Região Sul, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) tem como proposta o desenvolvimento regional integrado, a partir do acesso à educação superior de qualidade e a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Voltada às distintas realidades educacionais, confere atenção especial aos cursos de licenciatura. Também considera que as características específicas da Mesorregião da Grande Fronteira do MERCOSUL e seu entorno permitem a formulação de um projeto comum de universidade. Nesse cenário, o Programa Residência Pedagógica torna-se uma importante política pública para a promoção da qualificação dos futuros professores (Residentes), dos docentes da Educação Básica (Preceptores) e dos alunos das escolas participantes do programa.

O subprojeto interdisciplinar de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa e Língua Espanhola da UFFS contempla três núcleos, nos três cursos de Letras Português Espanhol, mantidos por esta universidade em Cerro Largo/RS, Chapecó/SC e Realeza/PR. Seus proponentes são os docentes dos componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado destes cursos que funcionam, desde 2010, nestes municípios.

Os objetivos, as estratégias e as ações propostas para este subprojeto e os seus núcleos estão vinculados aos objetivos do Programa Residência Pedagógica: a) o fomento à formação superior inicial de docentes da educação básica em que o licenciando assuma papel ativo neste processo e exercite a prática profissional desde a universidade; b) a divulgação e a apresentação de sugestões para a adequação dos conteúdos da área na educação básica e dos currículos e orientações pedagógicas da formação de docentes da área de Língua Portuguesa e Língua Espanhola às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); c) o fortalecimento e ampliação da colaboração entre a UFFS e as redes públicas de educação da sua região de abrangência, em especial, nos municípios sede dos núcleos propostos, para a formação inicial de professores de educação básica nas áreas de Língua Espanhola e Língua Portuguesa; d) o estímulo a que as redes de ensino assumam maior protagonismo na formação inicial e continuada dos futuros professores.

Este subprojeto também é uma oportunidade de reflexão sobre o desenho institucional e legal do processo de formação inicial dos licenciados em Letras. Oferece elementos para avaliar a adequação do funcionamento dos componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado e quais os aprimoramentos necessários para que esta etapa assuma efetivamente o

papel integrador entre a teoria e a prática. Entre a universidade e o "chão da sala de aula", polos sempre complementares, nunca antagônicos.

3 EM MEIO À PANDEMIA, A DOCÊNCIA

Pensar o desenrolar das atividades de residência em tempos de pandemia é algo que nos enche de receio. Primeiro, porque foge ao que dizem as teorias de ensino às quais estamos adaptados e, também, porque até mesmo os professores que estão em constante contato com a instituição de ensino sentem anseios diante de sua prática. Porém, a educação não pode parar. Há quem diga que parou e que os professores apenas enviam materiais já prontos aos seus alunos, mas a realidade, sabe-se, é outra: materiais são elaborados para alunos que têm acesso, outros para os que necessitam de atividades impressas por não possuir uma rede de internet em sua residência; dias elaborando um material que será utilizado em poucas aulas, porque preza-se pela qualidade e por um material mais detalhado, visando a aprendizagem; anseios em não ensinar o suficiente.

Porém, assim como a educação não pôde (e não pode) parar, a nossa prática enquanto residentes também teve de se adaptar a essa realidade e, para isso, tendo em vista a impossibilidade de um ensino presencial, foi preciso uma adaptação emergente a recursos e plataformas online de ensino, tais como *Google Classroom* e Google Meet, que são as plataformas utilizadas pelas instituições públicas de ensino e outras muitas plataformas que vêm com o fim de aproximar professores e alunos e aumentar a atratividade dos conteúdos ensinados, trazendo interatividade para a sala de aula, ainda que virtual.

Nesse sentido, várias são as adaptações e readaptações ao planejamento inicialmente constituído, já que, como aponta Carolina Lion:

> O virtual demanda sermos criativos; dialogar e construir em colaboração com quem, a partir das redes e desde diferentes espaços, pode adicionar perspectivas, direcionamentos, ideias, atividades e múltiplos recursos. O desafio é o da complexidade. Não reduzir o presencial ao virtual; a proposta didática a um repositório de recursos e tarefas; a multidimensionalidade às respostas simples; e, especialmente, transitar a incerteza; a reduções nos tentam; mas, como toda simplificação, empobrecem (LION, 2020, p. 3, tradução nossa).

Assim, entre os muitos desafios, um deles, quiçá um dos maiores, foi o de dar significado à prática remota emergencial, já no planejamento. Não é uma

tarefa fácil a de não reduzir as nossas práticas ao presencial. É desafiador propor algo que converse com as, então, ferramentas utilizadas, sobretudo quando o nosso direcionamento de ensino é outro e quando o contexto carece de requisitos (ferramentas) para todo o tipo de prática online imaginada. O medo é não ser inclusivo, é acabar não considerando o sujeito principal desse processo, o aluno.

Ademais, tão desafiador quanto usar ferramentas das quais não nos havíamos apropriado, é ensinar literatura e mais: literatura de língua espanhola sem o contato presencial com cada aluno. Ensinar literatura em si não é uma tarefa fácil, porque requer uma conexão e confiança muito grande com os alunos. Ensinar Língua Espanhola – uma língua que possui as suas particularidades e, ao contrário do que se diz, não é igual à língua materna dos alunos – tampouco é fácil. Somar tudo isso a uma pandemia e a aulas nas quais os professores têm pouco controle do que acontece no ambiente em que estão inseridos e, muitas vezes, possuem poucas respostas por parte dos alunos, também confusos diante da esfera atual, nos dá a ideia de que não estamos num caminho fácil de ser percorrido. Entretanto, sabemos que ser docente é caminhar por sendas difíceis, incertas, mas que só fazem sentido por assim serem.

E é disso que se trata ser docente. É viver na incerteza, sabendo que nenhuma prática docente será igual, mesmo que ocorra no mesmo grupo, sobre o mesmo tema e com os mesmos alunos, já que todos os dias somos atravessados por experiências que nos transformam e nos colocam em perigo – esse perigo que é fazer nosso próprio caminho. Agora, temos um novo modo de pensar a educação, através de uma tela repleta de quadradinhos ou de uma tarefa postada em uma plataforma online, mas a motivação para ensinar segue sendo a mesma: trazer criticidade sobre a língua e sobre a vida, proporcionando aos alunos a oportunidade de, não apenas aprender a conjugar o verbo pensar, mas pô-lo em prática todos os dias.

4 CONTEXTO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

No Rio Grande do Sul, a microrregião de Cerro Largo é formada por onze pequenos municípios que têm como base a agricultura familiar e camponesa e estruturam-se através de grupos étnicos bem definidos. Estas características marcam o distanciamento físico e cultural desta microrregião do restante do Estado e dificultam a mobilização de alunos para atividades conjuntas envolvendo universidade e comunidade. Perto de países hispano falantes

e longe de outras unidades federais de ensino superior, encontra na UFFS apoio para seu desenvolvimento econômico, social, científico e tecnológico.

Nesse cenário, o Programa Residência Pedagógica torna-se uma importante política pública para a promoção da qualificação dos futuros professores (Residentes), dos docentes da Educação Básica (Preceptores) e dos alunos das escolas participantes do programa e o ambiente em que se desenvolvem as práticas escolares diz muito sobre o caminho a ser percorrido. É a partir do modo como a escola encara a educação, que as e os residentes desenvolvem seus trabalhos. Crenças e saberes adquiridos ao longo da formação são essenciais na identidade de quem ministra a aula, mas, além disso, também é fundamental conhecer a história e, mais do que isso, a essência da escola em que se está desenvolvendo a práxis.

No Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Espanhola, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Cerro Largo, a instituição de ensino vinculada é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Traezel, que, localizada na Rua Padre Traesel, na cidade de Cerro Largo, é composta por um grupo de vinte e sete professores e sete funcionários, além de, claro, diversos alunos bolsistas dos programas PIBID, PET e Residência Pedagógica.

A escola, sempre aberta a novos vínculos com os diversos programas de iniciação à docência, possui uma filosofia que conversa muito com suas ações: " A través da valorização do ser e do saber e, com a participação de todos, na vivência de valores humanistas, buscamos a formação de cidadãos atuantes e responsáveis, promovendo a transformação da sociedade em que vivemos". A partir disso, é possível entender que se trata de uma escola de cunho interativo, que olha para o ser, antes do saber, isto é, que considera seus alunos, sobretudo, no processo educativo, o que foi essencial para o seu vínculo com o Programa Residência Pedagógica, que parte deste mesmo propósito.

5 ACERCA DO CAMINHO PERCORRIDO: UM BREVE RELATO

A pandemia provocada pela Covid-19 gerou muitas mudanças em todas as esferas econômicas, sociais e culturais no mundo todo. Todos os níveis de educação, juntamente a algumas áreas da economia, foram os que mais sofreram perdas e/ou estagnação em seus processos de desenvolvimento. Por outro lado, isso acabou instigando todas as sociedades do nosso planeta a reavaliarem seus valores e paradigmas, exigindo que os profissionais se reinventassem numa velocidade surpreendente e buscassem a superação de obstáculos inimagináveis para um mundo tecnologicamente avançado.

Por isso, o Programa Residência Pedagógica também precisou se reinventar. As orientações, reuniões, trabalhos em grupos, planejamentos e aulas passaram a acontecer no modo remoto, o que para um curso presencial foi um grande desafio. Um aprendizado adicional, não previsto, mas fundamental, exigindo mais tempo e dedicação de todos os envolvidos. Na escola onde acontece a prática, também as aulas deixaram de ser presenciais e acontecem por meio das plataformas *Google Classroom* (ou, como também é chamada, Google sala de aula) e *Google Meet* e dividem-se em aulas assíncronas – atividades que são solicitadas pelos professores e submetidas pelos alunos na plataforma – e aulas síncronas – que acontecem em formas de videochamadas na plataforma *Google Meet*.

Uma das tarefas da segunda etapa do subprojeto consistiu na elaboração de relato de experiência na residência pedagógica de Língua Espanhola, alguns apresentados no II Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola - II Seminário Institucional da Residência Pedagógica e VIII Seminário Institucional do PIBID. E deles retiro declarações[4] significativas de algumas residentes, que demostram os resultados que estão sendo alcançados e a importância do PRP na formação de nossos futuros docentes.

Ao dividir suas experiências, a residente Carline Limana nos compartilha:

> [...] relatar uma experiência é um ato de extrema responsabilidade, mas, sobretudo, é um ato de reflexão. E, ao longo deste relato, durante a descrição do planejamento feito, foi possível reviver um pouco dos sentimentos experimentados nesse processo: a dúvida em saber se era o assunto adequado, o medo de trazer atividades que não interessassem aos alunos, a curiosidade em saber mais sobre o assunto, a tranquilidade em, depois, de conversar com a orientadora, saber que somos um grupo e temos uns aos outros e a certeza de ter escolhido a profissão certa.

Fernanda Klein nos resume em suas considerações finais:

> Concebi uma evolução significativa em relação aos meus saberes de docente, o que, posso dizer, contribuiu significativamente para a minha formação como professora de Língua Espanhola. Acredito que esta primeira etapa de contato com leituras, de auxílio na compreensão destas, de produção das mais variadas formas textuais, do contato com a escola, do auxílio e acolhimento encontrados neste ambiente, das falas das quais tive a honra de participar e de todo esse acompanhamento e discussões riquíssimas desenvolvidas por nosso grupo do Programa Residência Pedagógica

4 As residentes concordaram com a inclusão de suas declarações.

> foram de extrema importância para minha jornada como futura professora, e, ainda mais, para minha jornada acadêmica como estagiária, a qual foi, também, agora iniciada dentro do campo de observações no espaço escolar.

Na busca da construção da autonomia do licenciado, algumas colocações ilustram os resultados:

> Por compreender a importância de – mais do que fornecer aos alunos as ferramentas para que eles possam comunicar-se na língua meta – incentivar os estudantes a refletir mais sobre os discursos que permeiam o contexto social em que vivem, pensamos um planejamento que os permitisse conhecer mais sobre os povos originários, estabelecendo reflexões sobre as representações criadas sobre esses sujeitos sociais em paralelo à realidade em que eles, de fato, se inserem, ressignificando as perspectivas – leia-se estereótipos – existentes (Carline Limana, residente).
>
> [...] posso afirmar a grande importância de participar deste programa para a minha formação. O ato de educar é uma construção conjunta de valores éticos e morais, no qual se possa ampliar o olhar do aluno com o outro, ampliando, assim, também, as relações humanas de respeito e alteridade, cabendo a nós, futuros educadores, transformar nossos aprendizes em cidadãos preparados para viver em sociedade com suas adversidades e, sobretudo, com sua diversidade (Junara Bialva Vargas, residente).

A participação em eventos e os trabalhos em grupo também fundamentaram o aprendizado durante o PRP.

> Foi criada uma página nas redes sociais (*instagram*) para que haja uma maior divulgação de nossos trabalhos, eventos e atividades que realizamos. Desde o início do programa, estamos sempre envolvidas em algum evento, seja em palestras, leituras ou encontros com o grupo, sempre buscando a melhor maneira para que possamos estar cada vez mais preparadas para essa imersão de saberes e aplicação em na sala de aula (Junara Bialva Vargas, residente).
>
> Foi elaborado, pelas duplas, um memorial descritivo da escola Padre Traezel, para que possamos conhecer a escola e suas instalações. Ao fazer esse memorial, foi como se estivéssemos vivendo dentro da escola, momento esse, pelo qual eu estou muito ansiosa e curiosa, pois a vivência em sala de aula junto aos alunos é um campo de aprendizado e cooperação (Junara Bialva Vargas, residente).
>
> [...] participei de outro encontro, este organizado pelo Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Espanhola, para qual tive a grande oportunidade de elaborar questionamentos sobre a

> BNCC – já que neste período ainda não havia obtido muito contato com esta – para a nossa palestrante convidada, que, com prontidão, se dispôs a comentar sobre todas as nossas dúvidas. Foi um encontro muito enriquecedor, o qual me fez refletir ainda mais sobre a importância dessa base para todos, assim como em um trecho apresentado inicialmente na BNCC se comenta essa questão de como esta vem a ser indispensável na vida dos professores e alunos. Concordo com essa afirmação, pois, somente assim, podemos ter uma maior igualdade de saberes nas mais diversificadas escolas... (Fernanda Klein, residente).

> Desde os primeiros semestres, busquei participar dos mais diversos espaços de iniciação e formação docente – PIBID, Centro de Línguas, Seminários, Semanas acadêmicas, Mesas de discussão presenciais e online, cursos, entre outras coisas – e cada um desses espaços foi parte constituinte da professora que hoje estou (porque sempre estaremos em constante constituição, nunca seremos finalmente). Mas, o Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Espanhola, ocupou um lugar único na minha constituição, pois, agora no final do curso, possibilitou-me ressignificar as concepções que eu tinha como verdadeiras, aprender mais sobre o trabalho em grupo e sobre a importância de ouvir o grupo em que se trabalha e, sobretudo, constitui-se como uma experiência que fez com que eu desse sentido, de fato, para o ato de elaborar um planejamento docente responsável e transformador, o que é fundamental na prática docente e foi fundamental na minha formação como professora de Língua Espanhola (Carline Limana, residente).

A partir de tais relatos, é possível perceber um pouco de como se deram as atividades ao longo desses quase três semestres de residência. É importante ouvir a voz de cada residente, sempre orientadas a olhar para sua prática e para as demais práticas observadas com criticidade, nunca com julgamentos, constituindo, assim, a sua autonomia enquanto docentes (em constante e infindável formação).

6 A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO LICENCIADO ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

A construção da autonomia do licenciando se dá através do planejamento e da execução das ações individuais e coletivas descritas no Plano de Atividades do Núcleo de Residência Pedagógica (2020/2021). Este plano consiste em um conjunto de atividades com níveis crescentes de complexidade com o objetivo de explicitar a todos os participantes o processo de construção da autonomia e da plena capacitação para a docência na educação básica.

Os residentes têm em sua carga horária mensal momentos distintos de atuação. Esta realiza-se através de: a) *ações individuais*; b) *ações em duplas* c) *ações coletivas do núcleo;* ou d) *ações dos grupos de trabalho específicos*. Em todos estes períodos o residente desempenha tarefas com diferentes níveis de autonomia, desde o estudo silente até a regência plena da sala de aula. O planejamento da atuação de cada licenciando está descrito no Plano de Atividades do Residente.

O trabalho coletivo é estimulado no desenvolvimento das ações do subprojeto em seus diversos níveis, desde a organização geral do subprojeto da área de Letras, do núcleo de Residência Pedagógica de cada *campus*, passando pelo grupo de trabalho de cada escola e pela organização das ações em duplas – esta estratégia busca evitar a dispersão e a insegurança na ação dos residentes, sendo também a forma de oferecer um primeiro grau de interlocução e divisão coletiva das atividades do subprojeto. Algumas atividades previstas – a leitura, o estudo, a pesquisa – exigiram a concentração e o trabalho em solitário, estas serão compartilhadas em momentos específicos e apropriadas por todo o grupo.

A formação de grupos de trabalho nas escolas são responsáveis por articular as ações do subprojeto com os demais componentes curriculares da escola e com os outros subprojetos de formação de professores (PIBID e PRP) com atuação nas mesmas escolas parceiras. Esta articulação busca acúmulo de forças para ações de maior impacto e participação com maior engajamento nos eventos regulares da comunidade escolar. Como nos diz Nóvoa (2007, p. 6):

> É preciso insistir na idéia de centrar o foco na aprendizagem e que essa aprendizagem implica em alunos e conhecimentos. Ela não se faz sem pessoas e uma referência às suas subjetividades, sem referências aos seus contextos sociais, suas sociabilidades. Mas ela também não se faz sem conhecimentos e sem a aprendizagem desses conhecimentos, sem o domínio das ferramentas do saber que são essenciais para as sociedades do século XXI, que todos querem ver definidas como sociedades do conhecimento.

Entre os objetivos e as ações prioritárias do subprojeto interdisciplinar de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa e Língua Espanhola da UFFS, estão as relacionadas à adequação dos conteúdos destas áreas na educação básica e dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial ao conteúdo da Base Nacional Comum Curricular. Entende-se que os envolvidos no subprojeto necessitam estar familiarizados com a BNCC, por isso a necessidade de, inicialmente, promover o estudo e a ampla

divulgação de seus documentos. Tais orientações promoveram o uso prático e cotidiano de informações básicas importantes no trabalho de planejamento de cada aula, sequência didática ou projeto pedagógico.

A inserção e a ambientação dos licenciandos e dos coordenadores deste subprojeto se desenvolve através da convivência com a rotina escolar e do estudo da situação da unidade de ensino, sua comunidade e seus contextos. Tem como objetivo conhecer o funcionamento da escola, a sua cultura e a sua história. Também acompanhar as atividades de planejamento pedagógico, o desenvolvimento dos projetos e o conhecimento da articulação entre a escola, as famílias e a comunidade.

A partir das diversas atividades desenvolvidas pelas residentes, em concomitância com a sua formação e em constante diálogo com os conteúdos apreendidos, cada discente-docente vai constituindo a sua identidade como professor(a) de Língua Espanhola e suas literaturas, buscando sua autonomia no processo educativo, ao colocar em prática, em um contexto específico previamente conhecido, os aprendizados adquiridos no dia a dia em sala de aula. A autonomia desses sujeitos se dá na prática constante e na conversa dessa prática com suas reflexões teóricas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Si nos circunscribimos al ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, podríamos preguntarnos si la formación actual del profesorado capacita a los docentes para enfrentarse con cierta garantía de éxito a las condiciones cambiantes de una sociedad cada vez más plural y más innovadora (CASAL, 2016, p. 71).

Considerando o caminho percorrido e o que ainda há para se percorrer, é possível afirmar que o Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Espanhola, atribuiu sentidos vários à noção de práxis educativa tida pelos alunos, então residentes. Além de entender como funciona, na prática, toda a metodologia apreendida durante as aulas, os alunos/residentes tiveram a oportunidade de ter contato e refletir sobre as concepções de ensino atuais, levando sempre em conta os alunos no processo educativo:

> [...] la enseñanza de una lengua bajo fines meramente comunicacionales se vuelve limitadora, ya que pensando en el contexto escolar nos interesa que el estudiante consiga reflexionar sobre los sentidos que produce al crear discursos y de aquellos otros que circulan en sociedad" (DA SILVA JÚNIOR, 2019, não paginado).

Em meio a uma pandemia, o processo educativo se deu de um modo bastante desconexo daquele que era previsto. A sala de aula, até então um espaço físico, foi substituída por salas de aula virtuais, nas quais as interações foram se dando por microfones que se ligavam e desligavam-se e, na maioria das vezes, por mensagens escritas. Além da apreensão daquilo que só se vive na prática, foi preciso a adaptação de alunos e professores residentes a esse novo modo de viver a educação.

Assim, observando o modo como se deu o programa, as atividades desenvolvidas e a ânsia em apropriar-se desses múltiplos significados do ensinar--aprender, é importante destacar algo que nos diz Jorge Larroza. Ele reflete:

> La experiencia es "eso que me pasa". Vamos ahora con ese pasa. La experiencia, en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido. Si la palabra "experiencia" tiene el ex de lo exterior, tiene también ese per, que es un radical indoeuropeo para palabras que tienen que ver con travesía, con pasaje, con camino, con viaje. La experiencia supone, por tanto, una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese ex del que hablábamos antes, hacia ese eso de "eso que me pasa". Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (LARROSA, 2006, p. 46).

Desde o início, residimos na incerteza. É isso que nos lembra Larroza. Embora muitos tenham sido os desafios que vieram junto com a experiência, ainda em curso, no Programa Residência Pedagógica, muitas foram, também, as certezas. Nos é certo que a identidade de professor nunca se encontrará completa, já que é no exercício da docência que ela se constitui. Nos é certo que estaremos sempre em contato com alunos vários em suas singularidades, sendo, assim, necessário olhar para cada um com cuidado e respeito. E, entre outras muitas certezas e incertezas, nos é certo que ter a oportunidade de compartilhar saberes e dúvidas em um grupo que se une pelo mesmo propósito é de extrema significância no caminho da docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: 15 nov. 2020.

CASAL, Isabel Iglesias. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivoemocional. **Revista Studia Romanica Posnaniensia**, Madrid, p. 67-83, 2016.

DA SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira. **¿SECUENCIA O UNIDAD DIDÁCTICA?**. Disponível em: https://www.espaciosantillanaespanol.com.br/lengua/secuencia-ounidad didactica/ Acesso em: 03 de março de 2021.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Laertes. Barcelona 1996. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica. México, 2006.

LION, Carina. Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. **IIPE-UNESCO** – Sede Regional Buenos Aires. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589 Acesso em: 03 de março de 2021.

MENDOZA, A. F. **Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera**. *In*: Cuadernos de Educación 55. Barcelona: Horsori Editorial, S.L., 2007.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO – Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.

TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: LETRAMENTO LITERÁRIO EM AÇÃO

Demétrio Alves Paz[1]

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, compartilho algumas reflexões que orientaram uma das ações do subprojeto Letras Língua Portuguesa do Programa Residência Pedagógica (PRP), no *Campus* Cerro Largo/RS. Ao longo do programa, foi instaurado o Grupo de estudos, cujo objetivo foi proporcionar aos residentes e às preceptoras um espaço para discussão de textos teóricos ligados à teoria de leitura, teoria da literatura e ensino de língua materna e literatura, em encontros quinzenais comigo por meio remoto, através do sistema Cisco Webex Meeting, utilizado pela UFFS. A cada quinze dias, um texto era apresentado e debatido, sendo uma dupla responsável pela mediação das discussões.

Os residentes e preceptoras leram, no módulo um, durante o primeiro semestre do PRP, os seguintes textos: Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, de Graça Paulino e Rildo Cosson; O texto não

1 Doutor em Letras (PUCRS). Professor Associado na UFFS. Docente orientador do PRP/UFFS/2020. Contato: demetrio.paz@uffs.edu.br

pretexto, de Marisa Lajolo; O texto não é pretexto: Será que não é mesmo?, de Marisa Lajolo; Literatura, escola e leitura, de Regina Zilberman; Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro, de Regina Zilberman; Diálogo do interlocutor cruel, de Elias Canetti; O lugar da literatura na educação, de Yolanda Reyes; A sociedade civil pede a palavra: Políticas públicas de leitura e escrita e participação social, de Silvia Castrillón; O que a promoção da leitura tem a ver com a escola?, de Cecília Bajour; Problemas do ensino de literatura: do perigo ao voo possível, de Giselle Larizzatti Agazzi.

A atividade relatada vincula-se ao Edital 1/2020, ainda em andamento no momento da escrita deste capítulo. O intuito do Grupo de estudos no PRP é a integração entre o conhecimento produzido no Curso de Letras da UFFS, *Campus* Cerro Largo/RS, e sua aplicabilidade nas escolas ligadas ao programa por meio dos planos de aula aplicados nas turmas atendidas pelo PRP. A metodologia utilizada para os planos foi o letramento literário, com o propósito de ajudar a formar uma comunidade de leitores. Contudo, destaco que tive também em mente um ensinamento de Paulo Coimbra Guedes, em sua obra *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* (2006, p. 79), ao demonstrar que "o professor de português tem de administrar esses dois prazeres: o prazer de discutir, de aprofundar a leitura, ler mais num texto, estabelecendo relações entre o texto em discussão e os textos lidos solitariamente". Esse debate é a porta de entrada para a formação de leitores.

2 GRUPO DE ESTUDOS: UNINDO TEORIA E PRÁTICA

Os textos discutidos abarcam tanto a área de língua portuguesa quanto a de literatura, que são os focos do subprojeto. A proposta de trabalho, voltada para o ensino de literatura, instrumentaliza os residentes para ações em sala de aula com contos, romances, poemas, textos dramáticos e crônicas, por meio da concepção de letramento literário. Para uma melhor compreensão do que é o letramento literário, de como levá-lo e utilizá-lo em sala de aula, considero os textos selecionados complementares à concretização do debate sobre o tema.

2.1 TEORIA COMO FUNDAMENTO PARA A PRÁTICA

O primeiro texto debatido foi "Diálogo do interlocutor cruel", de Elias Canetti (2011), e teve como intuito falar sobre o processo de escrita e o motivo de manter um diário, pois solicitei aos residentes e preceptoras que

mantivessem um ao longo do programa. Canetti foi prêmio Nobel de Literatura em 1981, e sua obra mais famosa é o romance *Auto de fé*. O título do texto remete a uma conversa constante com si próprio. O diário é o local de confidências, nossos erros e acertos, nossas angústias, inquietações, nossas vitórias e aquilo que nos deixa felizes. É nesse diálogo que aprendemos e crescemos.

O diário é o local de expor o que entendemos e o que desconhecemos. Para além de um simples relato das práticas e teorias vistas no PRP, eu queria que, a partir dos diários, os residentes refletissem sobre o programa, suas práticas, sua formação como docente, assim como o papel que o PRP tem nessa constituição de professor. Desse modo, uma das perguntas a serem respondidas na escrita do diário era: quais são as contribuições que os textos teóricos, as práticas em sala de aula e as reuniões de formação têm nesse percurso formativo? A intenção do questionamento era refletir e repensar as práticas desenvolvidas no PRP.

O objetivo principal da leitura e discussão do texto de Canetti era (re) pensar o papel que o diário tem para residentes e preceptoras. Não era uma tarefa ou uma avaliação do programa, mas uma maneira de se encontrar, por meio do reconhecimento das dificuldades e facilidades que cada um teve ao longo do tempo de participação no programa.

Há uma mesma temática nos dois textos seguintes: Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, de Graça Paulino e Rildo Cosson (2009), e Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro, de Regina Zilberman (2007). Os autores do primeiro texto apresentam uma série de dados sobre exames de avaliação e comparam como o interesse, incentivo e valorização da leitura contribuem para um melhor desempenho nestes testes. Paulino e Cosson (2009) ressaltam também que há uma série de iniciativas promotoras de leituras, mas o problema ainda é maior do que isso.

A escola deveria ser o local de formação de leitores, visto ser o único espaço em que uma boa parte da população terá acesso a livros. Em muitas localidades, é nela que reside a única biblioteca. Por isso, muitas práticas devem ser revistas e/ou reconsideradas. A primeira é a visão dicotômica: há a resposta certa e a errada. Não há debate sobre ambiguidades e incertezas. Os autores usam como exemplo a atividade o "Julgamento de Capitu": ela será culpada ou inocente de acordo com a turma. A segunda, que tem mudado, é a ideia de que a escrita serve a fins práticos. Com isso, qual seria o espaço da escrita de textos literários na escola? Terceira questão: como se dá a formação de um repertório de leituras? É a partir de constatações sobre como a literatura não entra na escola que os autores propõem algumas ideias.

Para a concretização do letramento literário na escola, os autores recomendam algumas ações. Uma delas seria o "estabelecimento de uma comunidade de leitores" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74) para trocarem experiências não só de leitura, mas também de vivências de leituras. Outra é a consolidação da relação do aluno com a literatura por meio da compreensão de que a ela está presente em diferentes espaços: na música, na internet, em filmes, séries, jogos de videogame etc. A "construção do repertório do aluno" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 75) é a terceira ação, e passa pela compreensão e conhecimento de que há uma tradição a ser conhecida e trabalhada com o objetivo de colaborar na formação de um repertório individual. Por fim, os autores sugerem a escrita como exercício literário a partir de provocações dos textos lidos. Com essa prática, explicita-se que a literatura é uma construção da linguagem e uma forma de dar sentido ao indivíduo e ao mundo.

Regina Zilberman (2007), no segundo texto, apresenta a importância que o livro didático teve na formação dos leitores. Isso, contudo, não quer dizer que não haja críticas a ele ou a metodologia usada nele. É inegável também o papel cumprido pelo livro, ainda mais em um país como o nosso. A autora traça um histórico do livro didático no Ocidente, desde sua origem na Grécia até o Renascimento, para chegar ao Brasil e os diferentes modelos usados aqui. Em comum, todas essas obras possuem excertos de textos, além da escolha de um cânone, nem sempre com critérios claros.

Ao tratar da contemporaneidade, Zilberman (2007) analisa os PCNs como parâmetro para pensar na formação de leitores. Os documentos apresentam como pressuposto um fracasso no ensino devido ao baixo nível de leitura e escrita dos estudantes. Para tentar sanar esse malogro, propõem uma série de objetivos: alguns, nada novos; outros, sem uma clareza metodológica. No que diz respeito à leitura de textos literários, há dois grandes problemas: a distância dos leitores e a aceitação de que a literatura não faz parte da vida deles.

Assim, um dos papéis da escola é o de deixar claro que os textos literários fazem parte da formação humana, cidadã e crítica de todos. Além disso, a formação de leitores não se dá a partir da leitura de excertos ou parte de textos, mas da totalidade deles, que se encontra nos livros. Levar livros para a sala de aula, mostrar a sua materialidade, esclarecer de onde saem os textos são algumas das tarefas dos professores.

Marisa Lajolo em "O texto não pretexto" (1982) enxerga em muitas práticas escolares um grave problema: o de "ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo" (LAJOLO, 1982, p. 53). Essa forma de

encarar o texto percebe-o como uma porta de entrada para outros conteúdos, começando pelos conteúdos gramaticais, passando por temas atuais e chegando em textos que possuem caráter extremamente moralistas ou pedagógicos, com elogios a normas de condutas ou comportamentos tidos como exemplares.

A autora vê na prática do professor a solução para essas armadilhas. Entretanto, nem todos os professores estão, de fato, preparados para esse trabalho com o texto. Deve-se fugir de atividades que restringem o texto a mero artefato linguístico, reduzido a algumas questões sobre a norma culta e/ou outras sobre "interpretação" de texto, em que há somente uma resposta certa. O trabalho em sala de aula é a busca de sentidos no texto, isto é,

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1982, p. 59).

Se o professor conseguir realizar isso com os alunos, terá feito bastante para a formação de leitores. Vinte e sete anos depois, em "O texto não é pretexto: Será que não é mesmo?" (2009), Lajolo retoma o já clássico "O texto não pretexto" e o rediscute, mostrando como um texto pode ser interpretado de diferentes formas, dependendo muito do conhecimento e interesse de quem o lê. Ele pode ser considerado muito bom ou muito ruim, pois pode ser tanto melhorado por um bom leitor quanto prejudicado por um mau leitor.

Lajolo (2009) inicialmente acreditava que o texto era algo solitário, por parte de quem escrevia e de quem o lia. Agora, acredita que ambos (autor e leitor) estão unidos pela construção de conhecimentos. A autora apresenta a forma como os textos estão sendo usados dentro das escolas: muitas vezes os muito bons são usados para ensinar somente vocabulário ou qualquer outro conteúdo, perdendo assim o valor que a leitura da obra pode nos proporcionar. Ela defende a ideia de que é dentro da escola que os textos normalmente circulam, portanto, os professores devem preparar os alunos de modo a terem competência para formarem opiniões críticas sobre os textos lidos.

Ainda sobre a prática em sala de aula, há o texto de Regina Zilberman (2008): "Literatura, escola e leitura". A relação entre a literatura e a educação é antiga, sendo percebida desde a Grécia, no caso ocidental. Contudo, foi somente a partir da Revolução Francesa que ela se transformou em uma disciplina, visto que antes estava incluída em outras matérias. A mudança

de *status* teve alguns prejuízos, tal como deixar "de ter finalidade intelectual e ética, para adotar um cunho linguístico" (ZILBERMAN, 2008, p. 49). Assim, ela passou a adotar como critério a nacionalidade e uma história ligada a essa identidade de nação.

A crise no ensino de literatura faz parte de uma questão: qual é a natureza educativa da literatura na sociedade? Para a autora, e concordo plenamente com ela, o papel da escola é

> não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN, 2008, p. 52).

Desse modo, o ensino de literatura passa a ter mais sentido e todos os benefícios que sempre foram alardeados como inerentes à leitura (aumento de vocabulário, melhoria da escrita, entre outros), aflorariam naturalmente nos alunos. Entretanto, as maiores vantagens da prática da leitura de textos literários são levar "o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas experiências" (ZILBERMAN, 2008, p. 53). Ao propiciar uma formação leitora, a escola contribuirá para a emancipação crítica do sujeito, que deve ser uma das suas metas educacionais.

Sobre o papel da escola no incentivo à leitura, Cecília Bajour (2012) questiona: "O que a promoção da leitura tem a ver com a escola?". A autora destaca os discursos, na falta de uma palavra melhor, antagônicos sobre leitura na escola. De um lado, há a obrigatoriedade, ligada ao estudo e à avaliação. De outro lado, há o prazer, a liberdade, ligada ao lazer. Cada um deles corresponde, de certa forma, a um período da vida: a infância e a adolescência.

Há uma confluência dessa visão na escola brasileira. Por exemplo, no Ensino Fundamental (a infância) não existe a disciplina de literatura, pois os textos literários são lidos nas aulas de Língua Portuguesa. No Ensino Médio (a adolescência), há o componente curricular Literatura, durante muito tempo independente da Língua Portuguesa. Atualmente, a nova legislação não prevê com muita clareza essa dissociação entre elas.

De certo modo, temos, no Fundamental, uma certa liberdade para tratar a literatura (e suas leituras) com os alunos. No outro nível, o Médio, a literatura se transforma quase exclusivamente em brasileira, com as nossas origens na literatura portuguesa. Assim, uma prática constante é o uso da historiografia literária como base do ensino da disciplina. Infelizmente, a

prática de leitura de textos literários é quase que totalmente substituída por informações sobre períodos, autores e obras, sendo muito comum a leitura de apenas excertos de textos, independente de tamanho ou gênero. Logo, romances, contos, poemas e peças teatrais não são lidas em sua integralidade, como se a parte contasse pelo todo.

Em “Problemas do ensino de literatura: do perigo ao voo possível”, Giselle Larizzatti Agazzi (2014) propõe um debate a partir do exame de documentos oficiais e do modo como a literatura é tratada em sala de aula. A autora demonstra como a leitura dos textos literários muitas vezes é deixada de lado, em prol de discursos sobre os textos. Há práticas ainda comuns em cursos de formação de professores como Letras e Pedagogia, por exemplo, em que o ensino de historiografia literária e fortuna crítica sobre autores e obras têm mais espaço do que a leitura e debate das obras literárias.

Ao tratar sobre o uso de textos literários de autores africanos, a autora ilustrou uma prática com o conto “A menina Vitória”, de Arnaldo Santos. A proposta consistiu em um diálogo entre a narrativa curta do autor angolano e outra obra literária de escritores de língua portuguesa, com o intuito de “indicar as possíveis aproximações e afastamentos entre ambas, contemplando questões históricas, teóricas, estilísticas e até biográficas” (AGAZZI, 2014, p.455). Esse diálogo entre obras é uma maneira de formar não só leitores como também proporcionar uma experiência literária diferenciada. Do mesmo modo, amplia o rol de leitura ao apresentar textos de autores dos países de língua portuguesa, não ficando restrito à literatura produzida no Brasil.

Yolanda Reyes (2012), em “O lugar da literatura na educação”, trata da escolarização da literatura e do problema advindo disso: muito fala-se sobre literatura, estudam-se teorias, definições, rótulos, categorias, mas pouco é lido. A aula de literatura, ou melhor, a aula com literatura, deve ser a de leitura e debate de textos literários. A escola é o local de encontro com a escrita de diversos tipos de textos. Contudo, ela deve ter ciência de que os textos literários não podem ser resumidos a fórmulas.

A escola tem o papel de ler e debater todos os tipos de textos, assim como a função de ensinar a explorar a subjetividade expressa por meio da literatura. Para Reyes (2012, p. 26), “a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida”. Ensinar essa essência não é nada fácil, de modo que se torna mais confortável a repetição de fórmulas e conceitos do que a promoção “da voz própria de cada aluno” (REYES, 2012, p. 27). Assim, a autora destaca o papel que os textos literários têm na formação não só de leitores, mas numa educação sentimental.

A importância da leitura em diferentes espaços é mostrada por Silvia Castrillón (2011) em "A sociedade civil pede a palavra: Políticas públicas de leitura e escrita e participação social". A responsabilidade do desenvolvimento de tais políticas recai sobre atores que desempenham um papel fulcral na educação, mas que, na maioria das vezes, não têm voz política: professores, bibliotecários, mediadores de leitura. A autora trata de um contexto latino-americano, mas trarei um pouco do debate para o Brasil.

Há políticas de leitura e incentivo a ela no Brasil, mas sem entrada fora de grandes centros urbanos. Em um país como o nosso, com as dimensões que tem, isso é inaceitável. Obviamente, há experiências exitosas em alguns lugares pequenos (algumas ilhas de prosperidade) mas elas são a exceção, não a regra. Percentualmente (e numericamente) temos um grande contingente de analfabetos, assim como um número muito grande de brasileiros sem a Educação Básica completa. Vários são os fatores, mas não é meu objetivo debatê-los aqui.

Poucos são os programas de leitura realizados por estados e municípios. Há muitas cidades sem livrarias e muitas em que a biblioteca pública não têm profissionais habilitados para a função, o que ocorre em muitas escolas também. Sem isso, fica difícil pensar em uma implementação de "práticas que ajudam as pessoas a construir sua individualidade, a criar seu espaço no mundo e a estabelecer relações com os demais" (CASTRILLÓN, 2011, p. 93). Ao lado, e com a mesma importância, a autora vê a escrita como parte de um processo emancipatório de um sujeito crítico.

Como se percebe, todos os textos têm em comum a preocupação com o uso que se faz da literatura em sala de aula ou no ambiente escolar. De certa forma, todos os autores reconhecem o espaço que os textos literários não têm, mas deveriam ter na educação escolar. Logo, a nossa prática foi moldada não só pela teoria, mas também pela minha experiência como docente na Educação Básica durante 13 anos, e 16 anos no Ensino Superior, formando professores na área de Letras.

2.2 A PRÁTICA COMO COMPLEMENTO DA TEORIA

As discussões teóricas serviram não somente de embasamento, mas também de reflexão e apoio às práticas. Além disso, o envolvimento dos residentes e das preceptoras na mediação de leitura dos textos trouxe mais confiança ao grupo, porque essa partilha de responsabilidade não recaiu apenas sobre mim, como o único que deveria apresentar e mediar os debates.

Somente o primeiro texto foi minha responsabilidade, pois tratava da escrita e manutenção de um diário, pedido feito a todos para que anotassem sobre as práticas, os encontros e as leituras do PRP.

Como não há espaço para relatar cada uma das experiências dos residentes, e escolher uma como exemplar seria injustiça, falarei da minha proposição para as práticas em aula. Os planos elaborados pelos residentes, as práticas e o retorno dado pelas preceptoras foram muito bons. Além dos conteúdos exigidos pelo currículo escolar, os planos elaborados tiveram ênfase não só na leitura de textos literários, mas também na escrita, pois ambas fazem parte de um processo de libertação e constituição de um sujeito crítico na sociedade.

Foram apresentados autores que fazem parte do cânone literário nacional, mas também autores contemporâneos. Assim, nomes como Gonçalves Dias, Castro Alves, Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Mário Quintana, Guimarães Rosa e Clarice Lispector aparecem ao lado de Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, Martha Medeiros. Há também textos de autores estrangeiros como Edgar Allan Poe e Horácio Quiroga. Do mesmo modo, autores dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), afro-brasileiros e indígenas foram lidos e debatidos em sala de aula com os estudantes da Educação Básica. Textos de Luís Bernardo Honwana, Mia Couto, Dina Salústio, Conceição Evaristo, Cristiane Sobral e Daniel Munduruku foram levados para leitura em diferentes planos elaborados pelos residentes, com resultados muito positivos sobre essas descobertas pelos jovens leitores na sala de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, há uma temática constante e proposital em quase todos os textos debatidos no primeiro módulo do PRP. Escolhi justamente aqueles que debatem o papel da leitura na formação de leitores, não discursos sobre ela ou os textos. A constituição de um sujeito leitor se dá por meio da familiaridade que a leitura de textos literários propicia. Berned e Paz (2021, p. 230) lembram que:

> Não podemos ignorar ou desconhecer a realidade brasileira de que a escola é, muitas vezes, o único local onde uma grande parte dos estudantes terão contatos com livros (sejam literários ou não). Assim, é essencial uma escola que proporcione uma ampla gama de textos, de variados gêneros e épocas, além de variadas temáticas e, principalmente, de representatividade.

Assim, os diferentes gêneros podem ser poesia, conto, romance, crônica, teatro, por exemplo. As diferentes épocas e autores ofereceriam um diálogo entre textos, tal como mostrar semelhanças temáticas entre os séculos XIX e XXI. Ler textos produzidos por homens e mulheres, assim como de autores africanos dos PALOP, afro-brasileiros e indígenas, tal como os residentes fizeram em algumas práticas.

A escola (como instituição) necessita rever suas práticas de leitura, deve também ter clareza do seu papel no processo de formação de leitores e a relação entre a leitura de textos literários e o ensino. O melhor incentivo à leitura se dá lendo com e para os alunos. Só se forma um leitor com leituras, não com discursos, campanhas, informações sobre autores, obras e períodos. O que, de fato, transforma alguém em um leitor é a leitura compartilhada dentro da sala de aula e de outros espaços escolares.

Destaco, por fim, o crescimento intelectual dos residentes do projeto, não só pelas discussões e pelos planos de aula elaborados, mas também porque tive o retorno das preceptoras nas escolas, além das minhas observações. O trabalho realizado ao longo do primeiro semestre e módulo no PRP mostrou-se eficaz, porque os bolsistas do programa demonstraram segurança tanto na elaboração quanto na aplicação dos planos de aula nas escolas, de modo a propiciar a criação de uma comunidade de leitores, ainda que de forma embrionária.

REFERÊNCIAS

AGAZZI, Giselle Larizzatti. Problemas do ensino de literatura: do perigo ao voo possível. **Remate de Males**. Campinas-SP, v. 34, n. 2, 2014, p. 443-458. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635858 Acesso em: 05 out. 2021.

BAJOUR, Cecília. O que a promoção da leitura tem a ver com a escola? *In*: BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do gato, 2012. p. 76-87.

BERNED, Pablo Lemos; PAZ, Demétrio Alves. A Literatura e os estudos literários na escola: algumas reflexões. **Entrelaces.** Fortaleza-CE, v. 12, n. 24, 2021, p. 218-233. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/62750 Acesso em: 05 out. 2021.

CANETTI, Elias. Diálogo com o interlocutor cruel. *In*: CANETTI, Elias. **A consciência das palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p 59-77.

CASTRILLÓN, Silvia. A sociedade civil pede a palavra: Políticas públicas de leitura e escrita e participação social. *In*: CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. São Paulo: Pulo do gato, 2011. p. 86-100.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola, 2011.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAJOLO, Marisa. O texto não pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. *In*: REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 17-29.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. *In*: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (org). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 45-60.

ZILBERMAN, Regina. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida *et al*. (org). **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 245-266.

FORMAÇÃO DOCENTE E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA NOVA FORMA DE CONCEBER A EDUCAÇÃO

Rosiane Moreira da Silva Swiderski[1]
Ronaldo Aurélio Gimenes Garcia[2]
Ana Rita Dalla Costa[3]

1 INTRODUÇÃO

Não é todo dia que bate à porta um convite para dialogar sobre a formação docente. E encontrar um tempo para um dedo de prosa, não é tarefa fácil, pois, nas condições de trabalho sob as quais nos encontramos, dá-se a impressão de que parar o corpo por uns minutos e se achegar numa roda de conversa é tempo perdido. Fomos colonizados a estar em constante movimento, acreditando que trabalhador é só quem tem a mão calejada pelo

1 Mestre em Letras. Professor assistente na UFFS, Campus Realeza. Docente Orientador do PRP/UFFS/2020. Contato: rosiane.swiderski@uffs.edu.br.

2 Doutor em Educação. Professor adjunto na UFFS, Campus Realeza. Docente Colaborador do PRP/UFFS/2020. Contato: ronaldo.garcia@uffs.edu.br

3 Licenciada em Letras (Português-Espanhol) e Especialista em Psicopedagogia. Docente do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Preceptora do PRP/UFFS/2020. Contato: anarita.dallacosta@gmail.com

uso da enxada e a pele ardida pelo sol impetuoso. Na aparente contramão, um corpo parado com olhos imersos num ato de leitura e/ou escrita pode significar, para alguns, ócio. Tendo ciência dessa polarização, é oportuno empenhar esforços e ecoar na transversalidade do tempo um olhar e algumas inquietações sobre um percurso formativo de Residência Pedagógica. Tal percurso ocorreu num contexto histórico a ser recordado por gerações e gerações, ou seja, em pleno curso de uma emergência em Saúde Pública Mundial, tornando-se calamidade, alcançando só no Brasil a marca de mais de 614 mil mortes, para uma população estimada de 211 milhões de pessoas: a pandemia da Covid-19. Tempo este, também, de luta pela educação, pois dentre tantas ações de desmonte do Ensino Público, vivenciamos um atraso de aproximadamente sessenta dias no pagamento de mais de 60 mil bolsas de residentes e pibidianos – dois programas importantes de formação de professores e que impactam na permanência dos estudantes nos cursos de graduação –, num período de crise humanitária. Isso deixou nossos residentes numa situação ainda maior de vulnerabilidade, muitos chegando a desistir do processo formativo por não ter como se manter na graduação e tampouco no programa.

É nesse cenário de reorganização social, pandemia e de desvalorização do Ensino que estamos ressignificando mais uma vez a docência, desde a Educação Básica à Formação Docente, fazendo emergir outros conceitos e *práxis*, como o de Ensino Remoto, de Ensino Híbrido, com a ampliação do uso de Tecnologias de Comunicação e Informação (TCIs) na esfera educacional, com uma formação voltada à linguagem enquanto prática social e, portanto, ao Multiletramento, num contexto socioeconômico de significativa desigualdade social. Essa reorganização vem ao encontro de mudanças na Política Educacional, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC), de um "Novo" Ensino Médio e de tantos outros referenciais educacionais que prescrevem e impactam direta e indiretamente no trabalho docente.

Ao observar e analisar essa reorganização no ensino de língua materna na Educação Básica e na Formação Docente Inicial, buscamos provocar uma reflexão sobre os conflitos, principalmente, entre: i) o discurso que atravessa a Política Educacional; ii) as ações em prol de melhorias dos índices de aprendizado; e iii) as mazelas sociopolíticas, econômicas e culturais que marcam a identidade da sociedade brasileira. Assim, constatamos que essas mudanças no âmbito da Educação não são do campo do extraordinário, no

sentido de incomum. E um olhar ainda sedento de um tempo maior para uma análise histórica leva-nos a rememorar às críticas sobre o Trabalho Docente e o Ensino de Língua Portuguesa, produzidas nas duas últimas décadas do século XX, por dois grandes estudiosos brasileiros da Linguística e do Ensino: Ataliba Teixeira de Castilho e João Wanderley Geraldi.

Sobre o cenário formativo e de trabalho docente das décadas de 1980 a 2000, Castilho (1998, p. 13) falava de uma "Crise do Ensino", salientando que "As mudanças sociais do país e o [...] momento de transição de um paradigma científico para outro colocaram os professores de Língua Portuguesa numa situação muito desconfortável com respeito a 'o que ensinar', 'como ensinar', 'para quem ensinar' e, até mesmo, 'para quê ensinar'". A complementar, observa o autor que o processo de êxodo rural e urbanização trouxe para a escola os filhos de migrantes, não falantes da variante linguística a ser ensinada na/pela escola e, na sua maioria, não consumidores de uma cultura artístico-literária elitizada. "Nossas escolas deixaram de abrigar exclusivamente os alunos da classe média urbana – para os quais sempre foram preparados os materiais didáticos – e passaram a incorporar filhos de pais iletrados, mal chegados às cidades e a elas mal adaptados" (CASTILHO, 1998, p. 10).

Relacionamos essa "Crise do Ensino" ao processo de "Capatazia Docente", termo utilizado por Geraldi (1990), o qual explicou estar em curso a formação de uma identidade docente caracterizada pela força de trabalho que não produz o conhecimento a ser ensinado na escola, mas é formada para atuar na educação, visando transmitir esse conhecimento produzido por outrem (os especialistas) e gerir durante o tempo cronológico da aula: i) conteúdos de materiais didáticos; ii) disciplina-comportamento de alunos; e iii) a aferição, categorização e classificação do aprendizado de turmas.

Está em curso a implantação de uma "Nova Educação", a ser sustentada em dois referenciais como a BNC e a BNCC. Sobre as mudanças que já começam a impactar no trabalho docente, consideramos importante não esquecer que alguns filhos de migrantes que adentraram a escola no século XX puderam ver seus filhos e filhas adentrarem à Universidade Pública, contudo, para além das palavras que constituem os referenciais, também é importante dizer que estamos vivenciando a coerção de uma Política de Estado-Governos que compreende a Educação Pública como gasto, portanto, passível de cortes de orçamento e redução de recursos físicos e humanos.

É nesse cenário atravessado de historicidade que parar para rememorar os quase 18 meses de Residência em Língua Portuguesa, analisar o perfil socioeconômico e educacional dos residentes que integraram o Subprojeto do

PRP em Português, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Realeza, e ocupar este espaço de voz é um ato político e de resistência. Então, se essas palavras lhes tocam, estão convidados a seguir conosco nesta prosa para dialogarmos sobre a importância do PRP e do seu fortalecimento e continuidade no processo formativo. Para tanto, vamos observar e interpretar um conjunto de dados produzido por um grupo de licenciandos-residentes que se propôs a contribuir com a pesquisa e a sociedade, respondendo a um questionário estruturado, constituído de 43 perguntas de múltipla escolha. O questionário, respeitando as condições de biossegurança para evitar a proliferação da Covid-19, foi realizado via formulário eletrônico. Dos 28 residentes que integraram o subprojeto no início de outubro de 2020, 24 participaram da pesquisa, respondendo ao questionário entre os meses de outubro e novembro de 2021. Dentre o conjunto de questionamentos buscamos saber a identidade (idade, sexo, cor, estado civil, local de nascimento e residência, características de moradia) dos residentes que integram o subprojeto de Língua Portuguesa, do PRP, da UFFS, *Campus* Realeza, doravante identificado pela siga SuLP-RP, bem como as condições de estudo – que envolve pensar o local e estrutura para estudo, principalmente, remoto; a divisão do tempo para estudo, trabalho (in)formal, cuidados de crianças, idosos e/ou pessoas com necessidades especiais; o histórico familiar de escolarização – e questões que envolvem o ingresso e permanência no curso universitário – como ano de ingresso, meio de locomoção, tempo de/para estudo.

O resultado desse processo investigativo é exposto a seguir. Primeiramente, explicamos o que é o PRP, com dados que auxiliam a caracterizar os residentes que integram o SuLP-RP e o lugar-espaço de atuação. Posteriormente, descrevemos os dados sobre as condições de estudo e as questões de ingresso e permanência no curso, problematizando a realidade que se apresenta.

2 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PORTUGUÊS

Iniciado em 2017, no governo de Michel Temer, o PRP é um programa de formação docente – vinculado à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) –, implementado pela Capes, em conjunto com Instituições do Ensino Superior (IES) e em parceria com as Rede Pública de Educação Básica, pautados na proposta de articular pressupostos epistemológicos e praxiológicos, na formação de discentes de cursos de licenciaturas. Como aponta Gatti (2018) e Silva (2018) a política de

formação de professores no Brasil sempre foi algo problemático. Discutem-se questões que envolvem os currículos da formação, porém, pouco se investiu na melhoria das condições de trabalho, na formação inicial e continuada e na melhoria dos planos de carreira e salarial. Medidas estas que são essenciais para melhor qualificar a formação e tornar a carreira docente mais atrativa.

A criação do PRP ocorreu em um cenário político conturbado e marca o retorno de grupos políticos conservadores ao poder. Assim, ignorando todo o debate que diversos pesquisadores e instituições vinham fazendo em torno de uma proposta mais efetiva de formação de professores, o PRP foi implantado de forma autoritária e rápida. É importante destacar que, algumas experiências envolvendo a Residência Pedagógica já foram desenvolvidas em diferentes regiões e instituições, como é o caso dos programas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. Todas as propostas tinham a duração de um ano e envolviam alunos de licenciaturas na fase final do curso, tendo como característica a intensa relação teoria e prática, assim, a imersão em sala de aula se dava em períodos alternados, justamente para permitir aos acadêmicos estabelecer um constante diálogo entre universidade e as escolas da Educação Básica.

Desconsiderando todas as experiências já realizadas, bem como as discussões feitas em torno da formação de professores, a política de Michel Temer implantou uma medida sem nenhum debate público e sem ouvir nenhuma instituição que representava os diferentes segmentos da pesquisa, dos professores e dos estudantes. Segundo Silva (2018), o PRP implantado acabou se configurando como uma alternativa para os estágios nos cursos de licenciatura, promovendo uma divisão entre os acadêmicos, pois nem todos poderiam participar do programa, como também, possibilitou a formação de profissionais com distintas experiências formativas, ou seja, os que passaram pelo programa e os que não tiveram essa oportunidade. Além disso, retirou a autonomia das universidades de decidir sobre a sua proposta de formação, uma vez que o PRP acaba impondo um modelo fechado e pronto para ser implantado.

Assim, deu-se a publicação do Decreto n. 8.977, de 30 de janeiro de 2017, dando início à seleção de IES e à aprovação de Projetos Institucionais de PRP. Na sequência, cada IES fez seu processo seletivo para seleção e cadastro de residentes, preceptores e orientadores. A UFFS integra o programa desde a primeira chamada (2018), quando foram contemplados sete subprojetos. Na segunda chamada (2020), foram aprovados oito (8) subprojetos, os quais estão em desenvolvimento em dezoito núcleos, nos cinco *campi*. Essa segunda

chamada prioriza 414 horas de atividade formativa, distribuídas em três módulos, sendo a cada semestre 86 horas destinadas à organização da equipe.

O SuLP-RP é um dos oito subprojetos e atua, em regime de colaboração, em três escolas-campos de Educação Básica, vinculadas ao Núcleo Regional de Francisco Beltrão e à Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED). Iniciou com trinta e três integrantes: (i) um orientador e um colaborador, os quais são docentes efetivos na IES; (ii) três docentes da educação básica, que atuam em Língua Portuguesa, nas quatro modalidade de ensino – regular, profissional, integral e cívico-militar – em duas escolas regulares (de Realeza e de Santa Izabel do Oeste) e uma escola cívico-militar (Realeza); (iii) e vinte e oito acadêmicos do curso de Letras, sendo vinte e quatro residentes bolsistas e 4 (quatro) voluntários. Para apresentarmos o perfil socioeconômico e educacional dos residentes vinculados ao SuLP-RP, consideramos relevante trazer um pouco da história da UFFS e do sudoeste paranaense.

A UFFS é uma universidade criada, em 2009, pelo governo Lula, porém, toda a luta até a sua criação remonta a 2005. Um grupo grande constituído por Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades públicas e movimentos sociais criaram o Movimento Pró-Universidade Federal que contava com representantes dos três estados do Sul: noroeste gaúcho, oeste catarinense e o sudoeste paranaense. Também participaram do processo de criação a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), a Via Campesina, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e outras. Em 2007, o MEC anunciou a criação da universidade. Comissões formadas por técnicos do MEC e dos movimentos sociais definiram os cursos e os *campi* (Laranjeiras do Sul e Realeza no Paraná, Cerro Largo e Erechim no Rio Grande do Sul e Chapecó em Santa Catarina, que seria a sede). Também firmaram os princípios básicos da instituição.

O sudoeste do Paraná está situado na área que se limita ao norte com o rio Iguaçu, ao sul o estado de Santa Catarina, a Leste com a mesorregião Sudoeste do Paraná e a oeste com a Argentina. É composto por 42 municípios e uma população estimada, em 2018, em mais de meio milhão de habitantes e que foram colonizados, inicialmente, sob organização da Colônia Agrícola General Osório (CANGO) e, posteriormente, por grupos independentes por meio de compra ou grilagem.

É interessante verificar, como observou Foweraker (1982), que o processo de ocupação da região ocorre num período de crescente concentração urbana com a expansão da industrialização e a chegada ao país das grandes corporações multinacionais. A expansão das terras agrícolas e a ocupação de áreas de fronteira era parte integrante da política do Governo Federal que vigorou no período.

Como já havia ocorrido em várias partes do território nacional, a ocupação de áreas agrícolas por populações desvalidas não tardou a gerar conflitos violentos no sudoeste paranaense. Em meados da década de 1950, a companhia privada Clevelância Industrial e Territorial Ltda (CITLA) se instala na região por meio de vários escritórios arrogando-se proprietária das terras ocupadas, exigindo das famílias o pagamento delas, utilizando até mesmo os serviços de jagunços contratados para amedrontar as pessoas. Segundo Amancio (2009), o então governador do Paraná, Moisés Lupion, acionistas da CITLA, teria efetivo interesse nos negócios da referida empresa.

Ao contrário de outros conflitos em que os interesses dos camponeses ficaram em segundo plano diante do poder da elite, no Sudoeste a situação foi outra. Os posseiros não se renderam às ameaças da CITLA e, mais do que isso, invadiram os escritórios da firma, destruíram documentos e incendiaram suas instalações numa clara reação de resistência. Além disso, formaram grupos armados e ocuparam as ruas das cidades. Esse acontecimento ficou conhecido como a Revolta dos Posseiros de 1957.

Aquilo que parecia um conflito isolado no interior do estado ganhou espaço na imprensa paranaense e levou, inclusive, a uma luta política envolvendo o partido do governador e seus opositores que passaram a declarar o apoio aos posseiros. Diante disso, e para resolver de vez a situação, em 1962, foi instituído o Grupo Executivo para as Terras do Sudoeste do Paraná (GETSOP) que passou a reconhecer os títulos existentes e a legalizar a posse da terra. De acordo com Amancio (2009), esse é um dos motivos que explica a predominância da pequena e média propriedade agrícola nesta região. A persistência das micropropriedades e da agricultura familiar são fatores que marcam a cultura desta região de fronteira.

3 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS RESIDENTES

Conforme já informado, o SuLP-RP iniciou as atividades em primeiro de outubro de 2020, com um quadro docente constituído por dois professores da IES, três professores preceptores da Rede Pública Estadual e 28 estudantes, sendo: 24 bolsistas e quatro voluntários, todos cursando a segunda metade da graduação em Letras, Português e Espanhol. Desse grupo de discentes, uma acadêmica ingressou na Universidade por cota indígena e os demais discentes, ingressaram por meio de Sistema de Seleção Unificada (SiSU), entre os anos de 2015 e 2018. Desse total, 24 estudantes

responderam[4] ao questionário aplicado entre outubro e novembro de dois mil e vinte um, todos bolsistas. Todos os estudantes participantes da pesquisa foram alunos de escolas públicas e cursaram o ensino regular, predominantemente, diurno – apenas 8,3% dos estudantes informaram ter estudado no horário noturno durante o Ensino Médio. Um estudante (4,2%) possui outra formação universitária e cinco estudantes (20,8%) iniciaram um curso superior, mas não concluíram.

Para compreender melhor o perfil desses estudantes que participaram da pesquisa é importante analisar o histórico e as condições socioeconômicas da região sudoeste do Paraná. Assim, muito do que vamos apresentar reflete a história de um local fortemente vinculado à atividade agrícola, na maioria das vezes, em pequenas e médias propriedades. O sudoeste paranaense é formado por 42 municípios. Apenas dois deles, Francisco Beltrão e Pato Branco, possuem uma população superior a 80 mil habitantes. Nos demais municípios, predomina algo em torno de 20 mil moradores. Além disso, a presença de instituições públicas de ensino superior também é muito recente. Com isso, estes são os primeiros e as primeiras estudantes do núcleo familiar que estão sendo formados em instituições públicas, conforme resposta dada pelos residentes do SuLP-PR, 54,2% é o primeiro da família a ingressar no Ensino Superior.

A pesquisa envolveu estudantes que nasceram entre os anos de 1990 e 2000, assim distribuídos: 1990 (1); 1991 (1); 1992 (1); 1996 (3); 1997 (2); 1998 (7); 1999 (5) e 2000 (4). Entre os anos de 1998 e 2000 estão a maioria dos e das participantes, ou seja, 16, com idades que variam dos 21 aos 23 anos. Trata-se, portanto, de um grupo de jovens que está cursando a universidade dentro do tempo esperado para a conclusão de um curso de graduação (em torno dos 24 anos). Cerca de um terço dos e das estudantes que responderam ao questionário (8) estão com idades que variam dos 24 aos 31 anos. Mesmo assim, podemos considerar que o grupo é constituído essencialmente por pessoas que estão adentrando a fase adulta ou próximas disso.

A predominância das acadêmicas ficou fortemente evidenciada, 91,7% do total de participantes é do sexo feminino. Esse dado comprova aquilo que já é uma constatação no universo do magistério brasileiro, pois, segundo Gatti (2019), cerca de 85% dos que atuam na Educação Básica, no país, são

4 Na data da aplicação do questionário, quatro estudantes haviam sido desligados do Programa e, mesmo sendo convidados a participar da pesquisa, não conseguiram colaborar por motivo não informado. Importante também informar que um dos estudantes foi voluntário e os outros três bolsistas, sendo as bolsas repassadas para os voluntários, conforme ordem de ingresso no Programa.

mulheres. A presente pesquisa confirma esse dado também na região. Outro fator a ser considerado é que, além da profissão docente ser culturalmente atrelada à figura feminina, há que se levar em conta que as participantes e os participantes estão vinculados a um curso de Letras que sempre apresentou um quantitativo maior de estudantes do sexo feminino.

Ainda em relação ao perfil dos participantes, 66,7% se declaram brancas ou brancos. Um terço dos participantes e das participantes se consideram negras ou negros. De acordo com os dados de 2018 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística5 (IBGE), 34% da população do estado do Paraná era preta ou parda. Contudo, 54% da população brasileira se declara preta ou parda.

No que se refere aos estados de origem dos estudantes e das estudantes, a maioria é do próprio Paraná (16 ou 63,7%). Há ainda duas pessoas do Rio Grande do Sul, três da região Norte (Rondônia, Amazonas e Pará) e três dos estados de Santa Catarina, do Mato Grosso e de São Paulo. Desse grupo, cerca de 46% moram na cidade de Realeza. Os demais vivem em uma das doze cidades da região que fica, em média, até 40 quilômetros do campus. Para estudar, uma parte significativa das acadêmicas e dos acadêmicos viaja todos os dias. Outro fator importante é a localização da cidade de Realeza, que fica a 100 quilômetros de Cascavel e a 70 quilômetros de Francisco Beltrão, duas cidades que possuem instituições públicas de ensino superior. Como as distâncias para o *campus* da UFFS são menores, o que estimula os estudantes da região, especialmente da fronteira, a procurarem a instituição.

Mais da metade dos estudantes declararam ser solteiros (17 ou 70,8%), aproximadamente um terço (5 ou 20,8%) declarou viver em união estável e um pequeno número informou ser casado (1 ou 4,2%) e divorciado (1 ou 4,2%). Dos 24 respondentes, 45,8% residem com a família consanguínea; 25% com companheiro(a); 4,2% com consanguíneos e companheiro(a); 4,2 apenas o(a) estudante e o(a) filho(a); 8,3% com amigos; e 12,5% não compartilham o espaço da casa com outra pessoa. E do número de respondentes, quatro informou ter filhos (16,7%), dois estão grávidos, um tem dois filhos (um na faixa etária de 0 a 3 anos e outro entre 4 e 5 anos) e um tem apenas um filho (de 4 a 5 anos)6. Verificamos, ainda, por meio do questionário, que 45,8% não pagam aluguel, pois residem com familiar consanguíneo ou em casa própria; 41,7% pagam aluguel; 4,2% pagam prestação de casa própria

5 Dados disponíveis em: https://www.ibge.gov.br

6 As crianças na faixa etária de 4 a 5 anos estão matriculadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS), conforme orienta a legislação vigente.

(financiada) e 4,2% residem no sistema de pensão, ou seja, compartilhando a casa com colegas/amigos.

Ao analisarmos o grau de escolaridade das mulheres que integram o quadro familiar dos estudantes, pudemos observar que 12,5% (3) dos estudantes informaram que: a mãe possui Ensino Superior Completo (8,3%) – uma tendo cursado em instituição privada, antes de 2008, e outra em instituição pública, no sistema de Educação à Distância, após 2009) – ou Ensino Superior Incompleto (4,2%); 66,67% (16) das mães dos estudantes possuem ou Ensino Médio Completo (16,7%) ou Ensino Médio Incompleto (8,3%); e quase a metade (41,67%) possui Ensino Fundamental Incompleto. Em relação à formação escolar dos pais foi identificado um menor índice de grau de escolarização, sendo que: 4,2% possuem Ensino Superior Completo - ingressado antes de 2008 e cursado em instituição pública; 12,5% possuem Ensino Médio Completo; 4,2% Ensino Médio Incompleto; a grande maioria (37,5%) apresenta formação de Ensino Fundamental Incompleto; e constatamos 8,3% de analfabetos.

Ao serem questionados sobre qual ou quais foram as maiores dificuldades que vivenciaram no processo de escolarização básica, pudemos identificar cinco categorias de respostas: i) para 54,17% (13) o impacto de ser na infância e/ou na adolescência um estudante residente no campo que precisava transladar para uma escola na área urbana, dependente de um transporte escolar público, muitas vezes precário, senão ausente em determinados períodos do ano e condições climáticas; e de, ao chegar nas fases finais da Educação Básica, não conseguir ingressar na sequência no Ensino Superior e ter de se lançar no Mercado de Trabalho para poder melhorar suas condições de sobrevivência; ii) para 20,83% (5) a maior dificuldade esteve relacionada à questão socioeconômica e de baixa escolaridade dos responsáveis legais, impactando no auxílio que seria importante existir para o desenvolvimento de atividades complementares à sala de aula (dever de casa), num lugar físico e de recursos materiais considerados adequados para estudo, no incentivo à leitura-estudo, e na construção de um sujeito-estudante com dificuldades de se identificar com determinadas áreas do conhecimento técnico-científico trabalhado pela escola; iii) para 16,67% (4) dos respondentes, o problema esteve relacionado à questão cultural que impactou na socialização, por dificuldade de inclusão, vivenciar prática de *bullying* e identidade de gênero; iv) para 4,2% (1) a dificuldade esteve na falta de “paciência do professor em ter que ensinar mais de uma vez” (sic); e v) para 4,2% (1) informou não ter uma resposta para a questão.

A seguir, apresentamos falas representativas das principais categorias:

> R1 - A distância da minha casa até a escola. Eu tinha que acordar às 5h da manhã pra pegar o ônibus às 5h40, era muito cedo.
>
> R2 - Teve uma boa parte do Ensino Fundamental II que não havia transporte durante os dias de chuvas, então precisávamos sempre estar andando cerca de 3 km às 6:00 horas da manhã para chegar ao ponto mais próximo. Além de, é claro, questões financeiras da família.
>
> R3 - Transporte limitado, pois morava no interior, trabalhava em período contrário e não conseguia participar de projetos.
>
> R4 - Acredito que minha maior dificuldade no processo de escolarização ocorreu nas séries iniciais do ensino fundamental, pois meus pais não tinham muito conhecimento sobre os conteúdos para me auxiliar nos deveres de casa.

Quando questionados sobre "qual é o seu espaço e as condições para estudar", a grande maioria disse ter um espaço para estudo (no quarto, na sala ou na cozinha), atualmente, mas 20,8% (5) informaram ainda não terem condições muito adequadas:

> R1 - Estudo no quarto, muitas vezes com barulho de rádio, TV ou conversas.
>
> R2 - Não tenho um local específico para estudos, as condições não são as melhores devido aos filhos pequenos.

Em relação à atuação profissional dos estudantes, durante o processo formativo e na data em que responderam ao questionário, constatamos que, para além da atividade de estudante noturno do Curso de Letras: 16,7% (4) não possuem vínculo empregatício; 16,7% (4) trabalham no comércio como vendedora/balconista; 16,7% (4) são Servidores Públicos Concursados e atuam na área da Educação (8,3%), da Saúde (4,2%) e da Assistência Social (4,2%); 16,7% (4) estão em atividades de Ensino com contratos de Estágio Não-Obrigatório, observando que deste número 4,2% também trabalha na agricultura; 4,2% (1) estão em atividades administrativas no comércio; 4,2% (1) possuiu contrato com empresa terceirizada e atua na secretaria de instituição pública de ensino; 8,3% (2) prestam serviços domésticos e de cuidado de crianças em residências particulares, observando que deste número 4,2% também trabalha na agricultura; 4,2% (1) atua na Educação como professora de Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS); e os demais (12,5% ou 3), atuam como *Free Lancer* no segmento musical (4,2%), Costureira Autônoma (4,2%) e Assessor de Comunicação (4,2%).

Os estudantes que trabalham no comércio e em Assessoria de Comunicação (25% ou 6) informaram destinar semanalmente 44 horas ou mais do seu tempo para o trabalho remunerado. Os estudantes que estão atuando como servidores públicos, na prestação de serviço doméstico remunerados, em atividade de secretariado e docência (PSS) em Instituição de Ensino Pública (contrato com terceirizada), e como autônomo (37,5% ou 9) destinam 40 horas semanais para o trabalho remunerado. Os estudantes que estão com contrato de Estágio Não-Obrigatório (16,7% ou 4), conforme preconiza a Lei de Estágio, desenvolvem uma carga horária máxima de 30 horas de atividade remunerada na instituição contratante, havendo dois contratos de 30 horas semanais e dois de 10 horas semanais. Os demais estudantes que não possuem vínculo empregatício e o que informou trabalhar no segmento musical (20,83% ou 5) não informaram carga horária. Vale observar ainda o tempo semanal de trabalho não remunerado destinado aos cuidados e higiene da casa e à agricultura – dois estudantes moram no campo e relataram trabalhar entre 5 e 10 horas diárias em atividade agrícola.

Vale salientar que, devido à pandemia, o calendário acadêmico da UFFS sofreu alteração, sendo adaptado o trabalho de estudo para o ensino remoto desde setembro de 2020 até o final de 2021. Essa adaptação demandou, além da carga horária semanal de 20 horas de estudo em componentes curriculares do curso de Letras[7], um tempo para adaptação ao novo sistema de ensino e uso das tecnologias, bem como, para o desenvolvimento de atividades assíncronas, planejadas em contraturno. E, apesar do PRP prever uma carga horária de 138 horas[8] para cada módulo, a ser desenvolvida ao longo de um semestre (6 meses), o tempo de residência concentrou-se em algumas semanas, de modo a buscar atender ao conteúdo programático do projeto institucional em consonância com as condições e o contexto singular de trabalho nas escolas-campo – as quais trabalharam remotamente de 06 de abril de 2020 a 01 de março de 2021, passando então, ao sistema híbrido que vigorou até 27 de setembro de 2021. Isso gerou muito estresse nos estudantes, residentes e docentes envolvidos no processo, a ponto de a grande maioria assinalarem nos instrumentos avaliativos o desgaste psicoemocional

7 Período em que os estudantes estão desenvolvendo projetos de extensão, de pesquisa e de trabalho de conclusão de curso, além de outros conhecimentos da área específica da linguagem e literaturas.

8 Segundo consta na seção 4.2.1 do Edital da Capes nº 1/2000, essa carga horária deve ser distribuída ao longo dos meses, de modo que o participante se comprometa com uma dedicação mensal mínima de 23 horas, ou seja, entre 5 h 48 minutos semanas minimamente.

vivenciado. A somar a esse contexto problematizador, ainda houve dois meses de atraso no repasse de bolsas pela Capes, fato que mobilizou ações estudantis e de instituições de ensino em âmbito Municipal, Estadual e Nacional.

Atrelamos a esse cenário houve o desligamento de quatro residentes, sendo um, o da estudante indígena. Conforme consta no parágrafo primeiro do Art. 63, da Portaria nº 259/2019, em caso de "não conclusão do plano e atividade pelo bolsista na modalidade de residente acarretará a obrigação de restituir os valores, salvo se motivada por caso fortuito e força maior." Desses quatro, apenas um conseguiu concluir o Plano de Atividade, os demais não, tendo sido gerada uma Guia de Recolhimento da União (GRU) para um estudante, referente ao valor de um semestre de recebimento (R$ 2.400,00) e outros dois estudantes solicitaram o trancamento do curso. Há de se dizer ainda que esse critério gerou conflitos ao longo do desenvolvimento das atividades, a ponto de os estudantes relatarem se sentir coagidos, além de exauridos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil apresenta diversos problemas que acompanham as difíceis lutas pela implantação de um sistema educacional de fato democrático, inclusivo e de qualidade. Dado o desprestígio que a profissão docente sofreu e sofre ao longo das últimas décadas, ser professor hoje é algo que não faz parte dos planos dos jovens das classes mais abastadas e das classes médias. Contudo, para estudantes pobres, de baixa renda e filhas e filhos de trabalhadores e trabalhadoras das classes populares, o magistério parece ser uma possibilidade de conseguir trabalho e salário um pouco mais dignos se comparados com o que recebe a maioria da população. Mesmo assim, inserir-se em um curso de licenciatura em uma instituição de ensino superior e pública, não se faz sem muito esforço e dificuldades de diversas naturezas.

A partir da análise dos dados produzidos pelo questionário socioeconômico junto aos acadêmicos e acadêmicas do SuLP-RP foi possível identificar que as estudantes e os estudantes são oriundos de classes populares, residentes em cidades de pequeno porte com intensas relações com o meio rural, pois lá residem ou lá viveram parte significativas de suas vidas. Dada a história da região e a forte presença das pequenas e médias propriedades de agricultura familiar, esta condição atravessa de uma forma ou de outra o histórico de vida de muitos e muitas estudantes. Chegar até a universidade e manter-se no curso de licenciatura é um desafio grande e envolve, na

maioria das vezes, um esforço intenso para sua superação. No entanto, em muitas situações os obstáculos são tão grandes que comprometem a própria subsistência dos residentes e das residentes e alguns acabam por desistir, seja do programa, seja do próprio curso. Sem uma política pública focada na formação de professores que leve em conta esses desafios, a qualidade da educação corre o risco de permanecer a reproduzir a injusta ordem social que perdura há séculos no país.

Muitas das condições impostas à maioria das e dos residentes os acompanham desde a Educação Básica e em muitos aspectos ainda se mantém nas escolas, inclusive naquelas que elas e eles desenvolvem as atividades do PRP. Desde as reformas educacionais da década de 1990, muitos administradores municipais optaram por medidas que levaram ao fechamento em grande quantidade de escolas do campo e o investimento em transporte escolar para trazer as crianças para estudarem nas cidades. Além dos evidentes prejuízos pedagógicos para os filhos de agricultores e agricultoras rurais, as longas distâncias, os riscos de transportes nem sempre seguros, a falta de estradas, as condições do clima e tantos outros contribuem para que muitos deixem a escola ou são obrigados a mudar para a cidade com condições de trabalho nem sempre razoáveis. Assim, trabalhar e estudar é imprescindível para as estudantes e os estudantes de um curso de licenciatura. Compreender melhor esse contexto é essencial para que a universidade possa responder aos desafios vivenciados por suas acadêmicas e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AMANCIO, Silvia Maria. **Ontem, luta pela terra; hoje, monumento histórico**: a Revolta dos Posseiros no Sudoeste do Paraná em suas variadas versões. 178 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós- graduação em História Maringá, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n. 259**, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de2019-234332362.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES n. 01/2020**, de 03 de janeiro de 2020. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de--conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português.** São Paulo: Contexto, 1998.

FOWERAKER, Joe. **A luta pela terra**: a economia política da fronteira pioneira no Brasil de 1930 aos dias atuais. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GREGGERSEN, Gabriele. Cinco Ferramentas para o Ensino Aprendizagem em Filosofia. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 5, n. 9, p. 117-138, jan./jun. 2006.

GERALDI, João W. Texto: um problema para o exercício da capatazia. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 153-161, mar., 1990. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/16144 Acesso em: 18 fev. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.12, n. 23, p. 307-330, jul./out. 2018.

UNIVERSIDADE
FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL

Revisão dos textos
Autores

Preparação e revisão final
Marlei Maria Diedrich

Capa
Gráfica Editora Formulários Contínuos e
Etiquetas F F & LTDA

Projeto Gráfico e Diagramação
MC&G Design Editorial

Divulgação
Diretoria de Comunicação Social

Formato do e-book
e-pub e PDF

Apoio

Ministério da Educação (MEC)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
Programa Residência Pedagógica (PRP)

R433 A Residência Pedagógica na UFFS: reflexões sobre a formação de professores (2020-2022) / Adriana Maria Andreis, Demétrio Alves Paz, Oto João Petry (org.) – Chapecó : Ed. UFFS, 2023.

ISBN: 978-65-5019-058-3 (EPUB).
978-65-5019-057-6 (PDF).

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Ensino superior. I. Andreis, Adriana Maria (org.). II. Paz, Demétrio Alves (org.) III. Petry, Oto João (org.). IV. Título.

CDD: 370

Ficha catalográfica elaborada pela
Divisão de Bibliotecas – UFFS
Vanusa Maciel
CRB -14/1478

Endereço web PRP UFFS: https: //www.facebook.com/RPUFFS